مجلّة "دراسات"

مجلّة دورية علمية محكّمة متعدّدة التخصّصات

تصدر عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط

مجلــة دراسات - العدد : 21 ب- أوت 2012

مجلــة دراسات - العدد : 21 ب- أوت 2012

الهيئة الاستشارية

مجلـة دراسات - العدد : 21 ب- أوت 2012

قواعد النشر

1- تنشر المجلّة البحوث العلمية للأساتذة الباحثين في مختلف التخصّصات.

2- تقدّم البحوث على قرص مكتوب بنظام word أو عن طريق البريد الإلكتروني:

bourguiba_d@yahoo.fr

3- يرفق البحث بملخّص في حدود 70 كلمة من نفس لغة البحث، وملخص ثانٍ باللغة الأنجليزية.

4- أن لا يكون البحث منشورًا من قبل، أو مقدّمًا للنشر في جهة أخرى، ويقدّم الباحث تعهّدًا مكتوبًا بذلك.

5- أن لا يكون البحث فصلاً من رسالة جامعية.

6- أن لا تقلّ صفحات البحث عن 10 صفحات، وأن لا تزيد عن 30 صفحة.

7- أن يلتزم الباحث منهجية علمية معتمدة.

8- البحوث التي تخلّ بأيّ ضابط من الضوابط أعلاه لا تؤخذ بعين الاعتبار.

9- تخضع البحوث والمقالات لرأي محكّمين من مختلف الجامعات.

10- ترتيب البحوث لا يخضع لأهمّية البحث ولا لمكانة الباحث.

11- البحوث التي تقدّم للمجلّة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

ملاحظة:

جميع الآراء الواردة في المجلّة تعبّر عن وجهة نظر أصحابها, ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلّة أو الجامعة.

مجلــة دراسات - العدد : 21 ب- أوت 2012

فهرس المحتويات


بسم الله الرحمن الرحيم

فاعلية استخدام برمجية تعليمية لتدريس بعض المفاهيم العلمية في الكيمياء والفيزياء في التحصيل المعرفي لدى طلبة معلم الصف بالجامعة الأردنية

د. عدنان سالم الدولات
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام برمجية تعليمية لتدريس بعض المفاهيم العلمية في الكيمياء والفيزياء في التحصيل المعرفي لدى طلبة معلم الصف بالجامعة الأردنية تكونت عينة الدراسة من (57) طالبة، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تعلمت المجموعة التجريبية باستخدام برمجية تعليمية، أما المجموعة الضابطة فقد تعلمت باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برمجية تعلمية جاهزة ذات علاقة وتحتوي على المفاهيم العلمية المقررة في برنامج طلبة معلم الصف. كما تم تطوير اختبار للتحصيل المعرفي. وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي.

المقدمة

شهد العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين تقدماً هائلاً في مجال التكنولوجيا عامة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات خاصة، وما زال ينمو حتى يومنا هذا، ويتسارع بخطى واسعة وسريعة أكثر من الأمس، كما افرز العديد من آليات تصنيع المعرفة والمزيد من الوسائل التكنولوجية الحديثة. وبذلك، أصبح العالم متسارعاً في تطوره، وازدادت الذخيرة المستعملة من الأدوات والاستراتيجيات، لتحسين اشتراك الطلبة في النشاطات التربوية ضمن البيئات التعلمية المتنوعة (Hutinger, at el, 1996)

إنّ التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتطبيقاتها لا يقدم فقط للعالم فرصاً جديدة، ولكن أيضاً اتجاهاً نحو ما يسمى (الطريق السريع للمعلومات) والآثار الاقتصادية والاجتماعية والتربوية المرتبطة به، قد يؤدي إلى تغيرات كبيرة في أشكال التحكم والإبداع والتعاون والمشاركة والمعرفة. كما أنه سيؤدي إلى المشاركة الواسعة والتطبيق على المستوى الوطني والإقليمي

والدولي في المؤسسات والمنظمات الدولية (محمد وآخرون، 2004). ومن أجل الاستفادة من التطورات التكنولوجية في مجال التربية والتعليم عقدت منظمة اليونسكو مؤتمراً عام 1996 تحت عنوان "السياسات التعليمية والتكنولوجيات الجديدة" ناقش موضوعات عديدة منها الأدوار الجديدة للمتعلمين والخيارات الجديدة للتعلم داخل وخارج المؤسسات التعليمية، وكذلك التطبيقات الحالية للتكنولوجيا الجديدة والتدريب قبل وأثناء الخدمة، والأدوار الجديدة للمعلم.

ونلاحظ أن التكنولوجيا قدمت للتعليم اختيارات عديدة من الوسائل الحديثة ونظم الاتصال ونقل المعلومات، والنظم البصرية والفيديو، ونظم الوسائط المتعددة، مما أتاح فرصاً كبيرة للمعلمين والطلاب لتحقيق تقدم مهني ملموس في مجال التربية.

وضمن هذه التطورات الهائلة والمتسارعة في المنظومة التنكولوجية، يستحق الأمر وقفة للتعرف إلى دورها مع أفراد تم اختيارهم لتعليم المرحلة الأساسية الأولى (الصف الأول والثاني والثالث الأساسي)، فإلى أي مدى تستطيع هذه التكنولوجيا المتسارعة الاستجابة لحاجات هؤلاء الأفراد في العملية التربوية؟

استطاعت التكنولوجيا أن تفتح الباب أمام هذه الفئة التي ستصبح في يوم من الأيام منتجة لأجيال يولدون في عصر التكنولوجيا. وإذا ما استعملت هذه الأدوات بشكل صحيح وتوفرت خدماتها، فإن هؤلاء الأفراد يحرزون تقدماً أكبر في تقديم المعرفة وتوفر لهم زيادة في الثقة بالنفس (Skylar, 2006).

ويعد الحاسوب أحد أبرز انجازات الثورة التكنولوجية المعاصرة، وقد تم استثمار هذه التقنية من زوايا عديدة في تطوير كثير من جوانب العملية التعليمية وتسهيل العديد من مهامها. وخاصة المناهج والوحدات التعليمية. وهذا ينسجم مع التغيرات التي يشهدها المجتمع العلمي بسبب دخول عصر المعلوماتية وثورة الاتصالات مما يتطلب تطوير برامج المؤسسات التعليمية، لمواكبة التغيرات، لذا كثرت المطالبة بإعادة النظر في محتوى العملية التعليمية وأهدافها ووسائلها بما يتيح للطالب الاستفادة من الوسائل والأدوات التكنولوجية في التحصيل الدراسي واكتسابه للمعارف والمفاهيم والمهارات التي تتفق وطبيعة العصر الذي يعيشه (Roddy, 2004).

مشكلة الدراسة

تتأثر التربية بالتسارع المذهل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في وسائل تدريس المفاهيم العلمية على المستويين التعليم الجامعي وما قبل التعليم الجامعي.

فالتطورات في المجالين التربوي والتكنولوجي أدت إلى زيادة الاهتمام بتقديم برامج تتناسب وقدرات الطلبة عن طريق استخدام التكنولوجيا المساندة في تعليمهم والمتمثلة بالبرامج التعليمية

المحوسبة حيث أن المفاهيم العلمية وخاصة المجرد منها تحتاج تشبيهات محسوسة لمساعدة الطلبة على تمثل المفهوم وبالآتي تكوين معرفة مفاهيمية تساعدهم على فهم ماهية هذه المفاهيم وتشكيل بنية معرفية لتطبيقها والاستفادة منها في حل المشكلات اليومية. وبناءً على ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة كمحاولة لمسايرة الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم والمعنية بجعل تعلم الطلبة تعلم ذي معنى. وتكمن مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن أثر استخدام برمجية تعليمية لتدريس بعض المفاهيم العلمية في الكيمياء والفيزياء في التحصيل المعرفي وتعليم المفاهيم المجردة لدى طلبة معلم الصف.

سؤال الدراسة:

هل هناك فاعلية لطريقة التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المحوسب على التحصيل المعرفي لدى طلبة معلم الصف؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- استخدام برنامج يسهل عملية التعلم بأقل وقت ممكن لطلبة معلم الصف. وهذه العملية المتمثلة في استخدام الأدوات التكنولوجية المساندة.

- مساعدة طلبة معلم الصف على استخدام البرامج التعلمية المستندة إلى الأدوات التكنولوجية المساندة. وكذلك معالجة الأخطاء المفاهيمية بجهد ووقت أقل.

الدراسات السابقة

يوجد العديد من الدراسات العالمية والعربية والمحلية في هذا المجال وتالياً عرضاً لبعض هذه الدراسات ذات الصلة.

في دراسة أنل وأوكر وكابيكو (Unal, Okur & Kapcu, 2010) بعنوان أثر استخدام الصور المتحركة على تحصيل معلمي العلوم قبل الخدمة في مادة العلوم. وهدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر استخدام الصور المتحركة في تعليم خصائص الأمواج الكهرومغناطيسية لمعلمي العلوم قبل الخدمة في مادة العلوم وتم تطبيق البرنامج لمدة أسبوعين، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعتين بواقع (35) طالباً وطالبة لكل مجموعة وبشكل عشوائي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا عند ($\alpha = 0.05$) بين تحصيل أفراد المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة البشايرة والفتينات (2009) بعنوان أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في إجراء التجارب الكيميائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الكيمياء وعلوم الأرض. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء برنامج تعليمي محوسب في إجراء التجارب الكيميائية في تحصيل الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث تكونت عينة الدراسة من (116) طالباً وطالبة وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha = 0.05$) في تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس (استخدام الحاسوب في إجراء التجارب الكيميائية) ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى المطيري (2009) دراسة بعنوان فاعلية استخدام برمجية تعليمية على طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العدد والعمر والتحصيل الدراسي. وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب (المجموعتين التجريبية والضابطة) على الاختبار التحصيلي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام البرمجية التعليمية).

وأجرى الحذيفي (2008) دراسة بعنوان أثر استخدام التعليم الالكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتوصل الباحث إلى نتائج منها وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، مما يعني أن استخدام التعليم الالكتروني أكثر تأثيراً على رفع مستوى التحصيل من الطريقة التقليدية.

وفي دراسة العطار (2005) بعنوان اثر استخدام منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في الثقافة العلمية لدى طلبة الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم العلوم. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر منحى (STSE) في الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم العلوم في الأردن، وتوصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطي علامات تطبيق المعرفة العلمية في صنع القرارات اليومية وفهم طبيعة العلم لطلبة الصف الثامن الأساسي الذين تعلموا وفق طريقة (STSE) (المجموعة التجريبية) والطلبة الذين تعلموا وفق الطريقة التقليدية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية).

أما دراسة راڤاجيلا (Ravaglia, 1990) حول أثر استخدام الحاسوب في تدريس كل من مادة الرياضيات والعلوم في برنامج لتعليم الموهوبين في جامعة ستانفورد وأهتم بتحصيل الطلاب الموهوبين من خلال تقديم دروس في مادتي الرياضيات والفيزياء من خلال منهج قائم على

الحاسوب باستخدام الوسائط المتعددة التي تتضمن الرسوم والصور والأصوات مع التدريبات لقياس مدى فهم الطلاب، كما سمح للطلاب دراسة تلك المواد في المنزل أو المدرسة من خلال التواصل المباشر مع الأستاذ باستخدام الهاتف أو البريد الالكتروني، وقد توصل الباحث إلى أن التعلم باستخدام الحاسوب قد مكّن الطلاب الموهوبين في المدرسة من إكمال دراستهم في مادة الرياضيات والفيزياء وأن له فاعلية جيدة في التعلم الذاتي.

وأجرى بوزكارتا وأيلكا (2010) دراسة بعنوان أثر استخدام المحاكاة بواسطة الكمبيوتر على معتقدات الطلاب حول الفيزياء وتحصيلهم فيها، وهدفت الدراسة لقياس اثر طريقة التدريس التي نفذت مع محاكاة تفاعلية على الكمبيوتر على معتقدات الطلاب حول الفيزياء والتحصيل فيها، وأجريت الدراسة في خريف عام 2008-2009 لمدة فصل دراسي في جامعة سلجوق أحمد، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة ممن درسوا الفيزياء العامة. وتوصلت على وجود تأثير إيجابي على معتقدات الطلاب حول الفيزياء والتحصيل فيها.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمناسبته لهذه الدراسة.

أفراد الدراسة

تم إجراء الدراسة على الطلبة المسجلين في مادة مفاهيم علمية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية للفصل الثاني للعام الدراسي 2010/ 2011 وعددهم (57) طالبة، حيث تم تعين أفراد الدراسة إلى المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل عشوائي بواقع (27) طالبة في المجموعة التجريبية و(30) طالبة في المجموعة الضابطة.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: التعليم باستخدام البرمجية

المتغير التابع: التحصيل المعرفي

أدوات الدراسة

أولاً: البرنامج التعليمي المحوسب

- لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام برنامج تعليمي محوسب لتعليم بعض المفاهيم الكيميائية والفيزيائية المقررة في مساق مفاهيم علمية وأساليب تدريسها لتخصص معلم الصف والبرنامج التعليمي المحوسب (Falcon, Version, 2012) وهو برنامج مُعد أصلاً لتعليم مثل هذه

المفاهيم عن طريق عرض تجارب من خلال الـ Data Show تتضمن في نهاية كل تجربة مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بالمفاهيم المراد تعليمها. وبعد ذلك جعل الطلبة الوصول إلى المفاهيم المطلوبة عن طريق تجارب جديدة ذات علاقة من خلال البرمجية.

- تم عرض هذه البرمجية على عدد من المحكمين للتأكد من مدى ملائمتها لتعليم المفاهيم قيد الدراسة، وقد تم اعتماد البرمجية دون أية تعديلات وفقاً لملاحظات المحكمين. وسعت هذه البرمجية التعليمية إلى إكساب طلبة معلم الصف المعلومات المعرفية والمهارات المرتبطة باستخدام الأدوات المخبرية ذات العلاقة لتعليم المفاهيم العلمية المقررة. كما سعت إلى التعريف بالدور الجديد لمعلم العلوم ومعلم الصف أثناء تطبيقه البرمجية. وقد طبق البرنامج المحوسب على المجموعة التجريبية بينما تم تعليم المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وعلى مدى أربعة أسابيع.

ثانياً: اختبار التحصيل المعرفي

تم إعداد اختبار يقيس تحصيل طلبة معلم الصف للمادة التعليمية المقررة، وللتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء في مناهج وأساليب تدريس العلوم، وبعد الإطلاع على آراء المحكمين والخبراء أجريت التعديلات اللازمة. ثم أجريت تجربة استطلاعية للاختبار المعرفي على مجموعة من طلبة معلم الصف لمعرفة زمن الاختبار، والتحليل الإحصائي له من أجل حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز وحساب معامل الثبات.

الخصائص السيكومترية لفقرات اختبار التحصيل المعرفي

للتحقق من الخصائص السيكومترية لفقرات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من أربعة عشر طالباً وطالبة، ومن ثم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار في صورته الأولية التي تكونت من 50 فقرة، وقد تم الإبقاء على الفقرات التي يتراوح معامل الصعوبة لها بين (0.20 – 0.8) ويزيد معامل التمييز لها عن (0.20)، وقد حققت 26 فقرة من فقرات الاختبار هاذ المعيار مكونة الصورة النهائية للاختبار المستخدم في هذه الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز لهذه الفقرات (0.41) والمتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة (0.61). والجدول الآتي يبين معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

جدول (1) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.21	0.47	26	0.27	0.73
*2	0.44 -	0.27	*27	0.36	0.83
*3	0.11	0.87	*28	0.63	0.83
4	0.24	0.60	29	0.58	0.70
5	0.56	0.63	*30	0.43	0.93

0.013	0.15	*31	0.87	0.21	*6
0.57	0.49	32	0.87	0.13 -	*7
0.80	0.31	33	0.93	0.28	*8
0.57	0.12	*34	0.43	0.16	*9
0.13	0.05	*35	0.57	0.32	10
0.63	0.34	36	0.20	0.43	11
0.47	0.43	37	0.63	0.14 -	*12
0.67	0.57	38	0.80	0.34	13
0.67	0.42	39	0.87	0.31	*14
0.67	0.53	40	0.73	0.26	15
0.50	0.36	41	0.13	0.21 -	*16
0.17	0.19	*42	0.10	0.21 -	*17
0.60	0.43	43	0.43	0.29	18
0.63	0.61	44	0.73	0.36	19
0.57	0.46	45	0.63	0.27	20
0.57	0.57	46	0.23	0.12	*21
0.67	0.55	47	0.93	0.38	*22
0.67	0.54	48	0.90	0.31	*23
0.20	0.02	*49	0.30	0.09	*24
0.37	0.06 -	*50	0.27	0.25 -	*25

مصطلحات الدراسة

التكنولوجيا المساندة: هي الأدوات أو البرامج التي تعمل على تحسين أداء المتعلمين (طلبة معلم الصف).

التحصيل المعرفي: هو مجموعة المعارف (الحقائق والمفاهيم والقوانين والمبادئ والنظريات) التي يتعلمها طلبة معلم الصف من منهاج مفاهيم علمية وأساليب تدريسها، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث.

التعليم بالطريقة الاعتيادية: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بغرض شرح مكونات المعرفة العلمية في مادة مفاهيم علمية وأساليب تدريسها ويستخدم فيها المنهج المقرر والأدوات التقليدية.

معلم الصف: كل فرد منتظم في برنامج "معلم الصف" ومسجل في مادة مفاهيم علمية وأساليب تدريسها.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصرت الدراسة على المفاهيم الفيزيائية والكيميائية المقررة في مادة مفاهيم علمية وأساليب تدريسها في برنامج معلم الصف.

- اقتصر تطبيق الدراسة على طلبة "معلم الصف" المسجلين في مادة مفاهيم علمية وأساليب تدريسها في الجامعة الأردنية في الفصل الثاني للعام الدراسي 2010/ 2011.

- تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من برنامج "معلم الصف" في الجامعة الأردنية.

الثبات

حسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاختبار وقد بلغت (0.83) وهي تعتبر مرتفعة لمثل هذا النوع من الاختبارات ومقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تم اختيار البرمجية التعليمية كونها متوفرة في المختبر الجاف (Dry Lap) التابع لكلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية.

بدأ تنفيذ الدراسة بعد منتصف الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2010/ 2011 وقد أستغرق تدريس المادة العلمية المقررة أربعة أسابيع بواقع ثلاثة محاضرات أسبوعياً ومدة كل محاضرة خمسون دقيقة. حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية (الشرح واستخدام الأدوات التقليدية) وبعدد المحاضرات نفسها. وقد درست المجموعتين من قبل الباحث نفسه.

طبق البرنامج التعليمي المحوسب على أفراد المجموعة التجريبية، حيث تمت المشاهدة للتجارب المتضمنة للمفاهيم العلمية المقررة عن طريق جهاز العرض (Data Show)، داخل المختبر الجاف، ومناقشة الطلبة بهذه المفاهيم والتشبيهات ذات العلاقة.

بعد الانتهاء مباشرة من عملية التدريس تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي على طلبة المجموعة التجريبية والضابطة.

بعد تطبيق أدوات الدراسة جمعت البيانات وحللت إحصائياً بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة والتوصل إلى نتائج.

النتائج

استخرجت نتائج تحليل التباين المشترك لفحص الفروق في تحصيل الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) تحليل التباين المشترك لفحص الفروق في تحصيل الطلبة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القبلي	274.9	1	274.9	24.50	0.00
المجموعة	64.2	1	64.2	5.72	0.02
الخطأ	606.2	54	11.2		
المجموع	926.1	56			

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 في درجات (التحصيل) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فقد بلغت قيمة ف (5.72)، وتبين من المتوسطات البعدية في الجدول (3) أن هذا الفرق كان لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية إذ بلغ متوسطهم البعدي المعدل (19.47)، في حين بلغ للطلبة في المجموعة الضابطة (17.33)، أي أن هناك تحسناً لدى أفراد المجموعة التجريبية بمقدار (2.13).

جدول (3) المتوسطات البعدية المعدلة لدرجات تحصيل الطلبة حسب المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	17.33	0.63
التجريبية	19.47	0.61

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة من خلال الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين القياسات القبلية والبعدية لدى أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التعليمي ولصالح الاختبار البعدي.

ويعزو الباحث هذا التطور الحاصل نتيجة البرنامج المحوسب الذي طبق على العينة، والذي ساعد وبشكل واضح على تطوير تحصيل المجموعة التجريبية وهذا يتفق مع دراسة (البشايرة والفتينات، 2009؛ المطيري، 2009؛ انل وأوكر وكابيكو، 2010) عن وجود علاقة ما بين استخدام برنامج تعليمي محوسب وتطور التحصيل المعرفي للطلاب. ويظهر الجدول (3) الفرق في المتوسطات البعدية للمجموعتين ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط البعدي للمجموعة التجريبية (19.47)، بينما بلغ للطلبة في المجموعة الضابطة (17.33). وهذه النتيجة تعزز تفسير الباحث للفروق، حيث أن البرنامج المحوسب زاد من تفاعل الطلاب مع البرنامج من خلال التشبيهات المحسوسة والتجارب العملية التي عرضت مما سهل فهم المفاهيم العلمية المطروحة وبالآتي أثر هذا الفهم على زيادة التحصيل المعرفي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

التوصيات:

خلصت الدراسة إلى توصيات كان أهمها:

1- استخدام الحاسوب في تعليم المفاهيم العلمية المقررة لطلبة معلم الصف في جميع مساقات العلوم لتعميق الفهم للمفاهيم نفسها من خلال التشبيهات والتجارب ذات العلاقة.

2 - زيادة درجة فهم طلبة معلم الصف للمفاهيم العلمية من خلال زيادة درجة ممارستهم للمفهوم نفسه، لما نتج من وجود علاقة طردية بين الفهم والتحصيل المعرفي.

المراجع العربية

- المطيري، بندر (2009). فاعلية استخدام برمجية تعليمية على طلاب الصف الأول الثانوي في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- البشايرة والفتينات (2009). أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في إجراء التجارب الكيميائية في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الكيمياء وعلوم الأرض. مجلة جامعة دمشق (25) 1 2، ص 405 – 435.
- الحذيفي، خالد بن فهد (2008). أثر استخدام التعليم الالكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (20) 3، ص 675 – 715.
- العطار، ياسر أحمد (2005). أثر استخدام منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في الثقافة العلمية لدى طلبة الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو تعلم العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- محمد، مصطفى عبد السميع؛ محمود، حسين بشير؛ يونس، إبراهيم عبد الفتاح؛ سويدان، أمل عبد الفتاح والجزار، منى محمد (2004)، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Aphra, K. Pat, B; Julian, K. & Roddy, F. (2004). NewMedia: New Pleasures? Stem Working Paper, Dublin City University.

-Bozkurta, E. & Ilika, A (2010). The Effect of Computer Simulations Over Students' Beliefs on Physics and Physics success. Precede-Social and Behavioral Sciences (2) 2 P. 4587-4591.

-Hutinger, P., Johanson, J. and Stoneburner, R. (1996). Assistive Technology Applications in Educational Programs of Children With Multiple Disabilities: A Case Study Report On The State Of Practice. Journal of Special Education Technology, 13(1): 16-35.

-Ravaglia, C. (1995). Computer Based Mathematics and Physics, Gifted Child Quarterly, Sterling, J and Gray M (1991), 39 (1), PP. 7-13.

-Skylar, A. (2006). Assistive Technology Online Resources. Journal of Special Education Technology, 21(1): 45-47.

-Unal, I.; Okur, N, & Kapucu, S. (2010). The Effect Of Using Animations On Pre-service Science Teacher's Science Achievement. Procedia Social and Behavioral Sciences 2(2010) 5357-5361.

اتجاهات طلبة تخصص التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو مجال تخصصهم وفقاً لبعض المتغيرات (الجنس، التحصيل، المستوى الأكاديمي)

د.حابس سليمان العواملة، د.أحمد بدح، د. بشار السليم
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نو مجال تخصصهم وفقاً لبعض المتغيرات (الجنس، التحصيل،المستوى الأكاديمي).

وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة منهم (30) طالباً وطالبة في مستوى الدكتوراه، و(30) طالباً وطالبة في مستوى الماجستير، و(40) طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس، والمسجلين ببرامج التربية الخاصة في جميع مراحلها للعام الدراسي2010-2011.

كشفت نتائج الدراسة إلى أنه توجد إتجاهات ايجابية قوية لدى طلبة التربية الخاصة نحو تخصصهم قياسا للاتجاهات السلبية , كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات وجاءت الفروق لصالح الإناث كذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة وبين المعدل التراكمي (التحصيل) في جميع الأبعاد باستثناء المجال النفسي وكذلك أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم باختلاف تغير المرحلة التعليمية.

المقدمة

شهد ميدان علم النفس لذوي الحاجات الخاصة تطورا مذهلا وحقق انجازات كبيرة وهامة في ميدان الاهتمام بهذه الفئة في الثورات الماضية، وذلك من خلال الإعلانات والمواثيق العالمية وقرارات المؤتمرات التي صدرت عن هيئة الأمم ومنظماتها المتخصصة، وكان من أبرزها إعلان عام (1981) عاما دوليا للمعوقين، ومؤتمر اليونسكو 1990، 1994 والتي أسفرت نتيجة الجهود والممارسات الحديثة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة، كذلك اعتماد المرسوم 2004 (IDEA,2004) الخاص بتحسين تعليم الأفراد ذوي عجز القدرات.

وللأسف فإن معظم الدراسات التي قامت بها اليونسكو أشارت إلى أن عدد من الدول فقط تدخل عنصر التربية الخاصة في برامج تدريب المعلمين العاديين سواء قبل الخدمة أو أثناءها، وقد

بادرت اليونسكو إلى تصميم برنـامج تـدريبي في ثمانيـة دول منهـا الأردن (Ainsco,1994) يسـتند هذا البرنامج إلى فلسفة واضحة تركز على أن الصعوبات التعليمية لا تكمن داخـل الطالـب ولكنهـا تنجم عادة من الظروف التعليمية المدرسية، وقد بينت نتائج الدراسات إلى أن اتجاهات المعلمـين نحـو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أنها تزداد بازديـاد المسـاقات الـتي درسـوها والمتعلقـة بالتربيـة الخاصة، لذا يقـترح (Haring & Hutchinson,1982) تـوفير فـرص كافيـة للمعلمـين العـاديين للمشاركة في دورات تدريبية وورشات عمل في أثناء الخدمة وخاصـة فيمـا يتعلـق بمنهـاج وأسـاليب تدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (الخطيب، 2004).

ويعتبر موضوع الاتجاه من الموضوعات السيكولوجية الهامـة في ميـادين علـم الـنفس إذ يقـوم على أساسه تبني الأفكار والمعتقدات والاستراتيجيات الـتي تحـدد مسـار أو تسـارعه في ميـادين علـم النفس، والاتجاهات تعطي قيما إمـا في الاتجـاه الايجـابي أو السـلبي نحـو موضـوع مـا، ويلعـب دوراً أساسيا ونشطا في النمو العقلي والاجتماعي والانفعـالي لـدى الإنسـان لـذا فـإن مورجـان Morgan اعتبره بأنه موقف عقلي يوجه السلوك نحو خبرة جديدة متأثرة بـالخبرات السـابقة كمـا يعرفـه alport بأنه حالة من حالات التهيؤ العقلي العصبي الـتي تتضـمنها الخـبرة وتـؤثر ديناميكيـاً وموجهـاً، وكمـا يعرف بورنج ولانجفيلد Boring & Langfeld الاتجاه انه الحالة العقلية التي توجه استجابة الفرد (أحمـد، 2008).

فالاتجاه هو استعداد يكتسبه الفرد من خلال تعامله في الحياة الاجتماعيـة سـلبا أو ايجابيـا نحـو الأشخاص والأفكـار والمهـن تبعـا للقـيم والمعـايير الاجتماعيـة السـائدة في بيئتـه، ومـن خصـائص الاتجاهات أنها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية ويتم تعلمها بعـدة طـرق قابلـة للقيـاس مـن خـلال السلوك الملاحظ، ومـن خـلال اختبـارات الميـول، والاتجاهـات الـتي أعـدت خصيصـا لقيـاس هـذه المفاهيم، وتتكون الاتجاهـات وتـرتبط بمـثيرات وبمواقـف اجتماعيـة، ويشـترك عـدد مـن الأفـراد أو الجماعات فيها ويمكن التعبير عنها بعبارات تشير إلى نزعات انفعالية ونزعة فرديـة تشـكل جـزء مـن ثقافة المجتمع، ويمكن إخفاؤها ويصعب التعبير عنهـا وتتصـف بالثبـات والاسـتمرار النسـبي، ولكـن يمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة قـد تكـون قويـة وقـد تكـون ضـعيفة (عواملـة، مزاهـرة، 2006).

إن الاتجاهات تتكون لدى الأفراد والجماعات بشكل تدريجي وهو نتـاج مركـب مـن المفـاهيم والمعلومات والمشاعر والأحاسيس التي توّلد لدى الفرد نزعة واستعداد معينا للاستجابة نحو موضـوع ما، وبطريقة معينة، كما أن قياس الاتجاهات يعد وسيلة مناسبة لتغـيير السـلوك الإنسـاني والتنبـؤ بـه (Schwartz & Bilsky, 1987).

وقد أشارت دراسة كل من بلوم (Bloom) وجاكسون (Jackson) إلى وجود علاقة بين الاتجاهات ومستوى التحصيل، بمعنى أن التحصيل الجيد يحتاج إلى اتجاه ايجابي من الطالب نحو المادة التي يتخصص بها (درويش، 1999).

مشكلة الدراسة وأهميتها

تشير معظم الدراسات في مجال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى وجود نقص وقصور واضح في عدد المتخصصين في المجالات النفسية الأخرى، مع أن الحاجة الملحة وخاصة في السنوات الأخيرة باتت ضرورة ملحة لتزايد عدد المتخصصين في هذا المجال، ورفع سويه القائمين والمشرفين في هذا المجال، مع الإشارة إلى أن معظم المتخصصين في هذا المجال يعانون كثيرا من المشكلات الاجتماعية والثقافية وخاصة في المجتمعات العربية، ويتم وصفها بصفات لا تليق بأدبيات وأخلاقيات هذه المهنة، والتي تقدم عملا إنسانيا راقيا في مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول إلى أنماط من التكيف وشروط الحياة الطبيعية.

إن مثل هذه الدراسات التي تحاول الكشف عن اتجاهات طلبة التربية الخاصة ما هو إلا لمساعدة هؤلاء الطلبة لتدعيم اتجاهاتهم الايجابية نحو تخصصهم ورفع سويه الضبط الذاتي والالتزام الخلقي لطبيعة هذه المهنة، وإن اتجاهاتهم الايجابية والسوية ترفع من مستوى الخدمات المقدمة لهذه الفئة من الطلبة مستقبلا والعمل على تعديل سلوكهم وتقديم سبل النجاح والتكيف في حياتهم، ومن هذا المنطلق ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما هي اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم (التربية الخاصة)، ايجابية أم سلبية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم تعزى إلى الجنس.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية نحو تخصصهم تعزى إلى التحصيل؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية نحو تخصصهم تعزى إلى المستوى الأكاديمي؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى:

- التعرف إلى اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو مجال تخصصهم (التربية الخاصة).

- كذلك التعرف إلى الفروق في اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو التربية الخاصة تبعا للمتغيرات الآتية: الجنس، التحصيل، المستوى الأكاديمي.

محددات الدراسة

1. اقتصرت الدراسة على طلبة التربية الخاصة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

2. اقتصر قياس التحصيل على المعدلات التراكمية التي حصل عليها الطلاب حتى نهاية الفصل الأول لعام 2010/ 2011.

3. حددت النتائج في هذه الدراسة بناء على طبيعة المقياس المستخدم وخصائصه السيكومترية من صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

1. **الاتجاه**: حالة من الاستعداد يتم فيه التأهب العصبي والنفسي وتنظيم من خلاله خبرة الفرد وتؤثر بشكل توجيهي أو دينامي على استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (توفيق، واحمد، 1982) ويعرف الاتجاه إجرائيا في هذه الدراسة على انه مستوى الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات المستخدمة في هذه الدراسة، وقد تم تقييم الطلبة تبعا لاتجاهاتهم على مقياس الاتجاهات نحو التربية الخاصة إلى:

أ. **الاتجاه الايجابي**: هو حصول الطالب على علامات تساوي أو تزيد عن (91) علامة بناء على مقياس الاتجاهات.

ب. **الاتجاه المحايد**: وهو حصول الطالب على علامة (90) على مقياس الاتجاهات.

ج. **الاتجاه السلبي**: وهو حصول الطالب على علامة اقل من (89) على مقياس الاتجاهات.

2. **طلبة التربية الخاصة**: وهم الطلبة (ذكور، وإناث) والمسجلين في تخصص التربية الخاصة في كلية العلوم الإنسانية والتربوية في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010/ 2011.

3. **تخصص التربية الخاصة**: تخصص شهد تطورا مذهلا وحقق انجازا هائلا في العقود الماضية، مهنة تُعنى بالدفاع عن حقوق الأفراد المعوقين في المجتمع وتسعى إلى تطوير البرامج التربوية

والعلاجية الفعالة لتدريبهم وتعليمهم وتندرج تحت هذه الفئة الإعاقات العقلية، والإعاقات السمعية والبصرية، والجسمية، والسلوكية، واللغوية، والتعليمية، كذلك تُعنى بالأفراد الذين ينحرفون أكثر من انحرافي معياريين موجبين وهم فئة الموهوبين.

4. **التحصيل الجامعي**: هو المعدل التراكمي الذي يحصل عليه طالب التربية الخاصة نتيجة ما حصل عليها من المواد الدراسية ويقاس عادة أما بالرمز أو بالعلامة.

الدراسات السابقة

من مراجعة الأدب التربوي لهذا الموضوع وخاصة الموضوعات التي تتطرق لمجالات الاتجاهات نحو التخصص أو الوظيفة أو الزواج أو الفحص الطبي أو غيره من هذه الاتجاهات نجدها غزيرة ووفيرة، بينما نجد أن كل دراسة في أي مجال وان كان متكررا ومعادا تؤكد على ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة وبالتغير الزمني لإجراء الدراسات نجدها تضيف جزءاً جديدا للمعرفة لذا سيتم أحاول عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات الطلب أو الأفراد نحو التخصصات أو المهن.

أجرى (Pajooh,1991) دراسة بعنوان علاقة التفاعل الاجتماعي على اتجاهات طلبة الجامعة نحو الإعاقات الشديدة ومدى تقبلهم لبرامج دمج هؤلاء الفئة مع برامج الطلبة العاديين في برامج التعليم العام، وقد توصلت نتائج الدارسة إلى أن طلاب الجامعة الذين يتمتعون بعلاقات اجتماعية مع فئة الإعاقة الشديدة اظهروا مستوى أفضل ايجابيا نحو هذه الفئة، كذلك توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات كانت ايجابية نحو دمج هؤلاء الأفراد ذوي الإعاقات الشديدة مع برامج التعليم العام. كما أجرى منيزل وعربيات (2005) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طالبات تخصص تربية الطفل في الجامعات الأردنية حول الأطفال المساء إليهم وخلصت نتائج الدراسة إلى انه هناك اتجاها ايجابيا لدى طالبات تخصص تربية الطفل نحو الأطفال المساء إليهم، وانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي وأن 70% من عينة الدراسة اختاروا التخصص عن رغبة.

كما أجرى عبد الله (1998) دراسة حول اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها في محافظة نابلس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، وخلصت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين والمديرين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقات الحركية والسمعية والبصرية كانت ايجابية عموما، كذلك أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس أو الوظيفة أو الخبرة، أو التخصص أو المؤهل العلمي.

كما قام نصار والحسن (2005) بدراسة هدفت للتعرف إلى اتجاهات تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو تخصصهم وعلاقتها ببعض المتغيرات وخلصت نتائج الدراسة إلى أن

اتجاهات الطلبة الإناث كانت أكثر ايجابية من اتجاهات الطلبة الذكور وان الاتجاهات لدى الطلبة بشكل عام كانت ايجابية نحو التخصص، كذلك بينت الدراسة إلى أنه كلما زاد التحصيل الدراسي كانت الاتجاهات أكثر ايجابية وأشارت إلى تباين الاتجاهات تبعا للجنس، والمستوى الدراسي والتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي والتحصيل.

كما قامت تور كاسبا وويسييل وموست Tur- Kaspa & Wisel & Most,2000 بدراسة هدفت لقياس اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو تعليم المعاقين وخاصة الصم والمعاقين حركيا والمتخلفين عقليا وذوي الانحرافات السلوكية وخلصت الدراسة إلى أن الاتجاهات نحو فئة المعاقين سمعيا كان أكثر ايجابية من الفئات الأخرى، وان الاتجاهات كانت ايجابية نحو فئة الإعاقة الحركية أكثر من فئة المتخلفين عقليا، بالمقابل أكثر ايجابية نحو المعاقين عقليا قياسا للمنحرفين سلوكيا.

كما قام كل من (Stroud, mith, Ealy & Hurst ,2000) بدراسة هدفت لفحص اتجاهات طلاب الجامعة الدراسيين لتخصصات الطفولة المبكرة وخاصة الذكور أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذكور لديهم اتجاهات ايجابية نحو التخصص، حيث أن معظمهم أشاروا أنهم سيحصلون على وظيفة أسهل من الإناث في هذا التخصص.

كما قام (Williams,1996) بدراسة هدفت للتعرف على اتجاهات الطلبة الدراسيين في تخصص الطفولة المبكرة نحو تخصصهم، كما هدفت التعرف على أهدافهم من اختيارهم لهذا التخصص وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة في تخصص الطفولة المبكرة كانت في الاتجاه الايجابي.

كما قام الجراح وبطاينة (2004) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات (جنس، مستوى دراسي، معدل تراكمي، تخصص، مكان الإقامة)، أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات معظم تخصصات الطلبة في جامعة اليرموك كانت ايجابية، كما خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث والتخصص لصالح التخصصات الأدبية كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاتجاهات تعزى لمعدل الطالب التراكمي ومكان سكناه، ومستواه الدراسي.

منهجية البحث: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في جامعة العلوم الإسلامية العالمية في تخصص التربية الخاصة في جميع المراحل التعليمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) والبالغ عددهم (205) طالبا وطالبة حسب إحصائية المسجل العام للجامعة للعام 2010/ 2011 والجدول الآتي يبين عدد أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (1)

أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب المرحلة التعليمية والجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
بكالوريوس	36	79	115
ماجستير	20	10	30
دكتوراه	37	23	60
المجموع	93	112	205

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة في جميع المراحل التعليمية وبالآتي تم اختيار جميع أفراد مجتمع الدراسة في المستوى الدكتوراه والماجستير والبالغ عددهم (60) منهم (30) طالبا وطالبة في مستوى الماجستير و (30) طالبا وطالبة في مستوى الدكتوراه وتم اختيار (40) طالبا وطالبة في مستوى البكالوريوس بالطريقة العشوائية من أصل (115) طالبة وطالبة والجدول رقم (2) يوضح أفراد عينة الدراسة.

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة التعليمية	بكالوريوس	40	%40
	ماجستير	30	%30
	دكتوراه	30	%30
الجنس	ذكر	55	%55
	أنثى	45	%45
المعدل التراكمي	ممتاز	27	%24
	جيد جداً	47	%47
	جيد	26	%26
المجموع		100	%100

أداة الدراسة: تحقيقا لهدف الدراسة والمتمثل بمعرفة اتجاهات طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في تخصص التربية الخاصة نحو تخصصهم قام الباحثون بتطوير أداة خاصة لقياس هذه الاتجاهات وذلك بالاعتماد على الأدب النظري السابق والدراسات ذات العلاقة، وفي ضوء ذلك استطاعوا أن يحصروا الاتجاهات في ثلاثة أبعاد رئيسية وهي الاتجاه المعرفي، والاتجاه المهني، والاتجاه النفسي. كما قام الباحثون بتطوير عبارات تقيس هذه الاتجاهات بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (موافق تماما، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق تماما)، كما حرص الباحثون أن

يعرضوا هذه الأبعاد والعبارات على مجموعة من المتخصصين في المجال التربوي والنفسي لإضافة أو إلغاء أي منها، وبعد تحكيمها اعتُمدت الدراسة بصورتها النهائية.

وقد تكونت استبانة الدراسة من جزئيين رئيسيين:

-الجزء الأول: اشتمل على معلومات شخصية تتمثل بجنس الطالب ومعدله التراكمي، ومرحلته التعليمية.

-الجزء الثاني: يتعلق بالعبارات التي تشتمل على أبعاد الدراسة الثلاثة والمتضمنة ثلاثون فقرة، لكل بعد عشرة فقرات.

تصحيح الأداة: قام الباحثون بتطوير الأداة الخاصة بقياس الاتجاهات لدى الطلبة ووزعت فقرات الاستبانة على (30) فقرة لتشمل أبعاد الاتجاهات وذلك على النحو الآتي:

1. الفقرات التي تحمل الأرقام الآتية تقيس البعد المعرفي وهي:

(1، 4، 5، 9، 13، 14، 17، 19، 20، 27).

2. الفقرات التي تحمل الأرقام الآتية تقيس البعد المهني وهي:

(2، 6، 10، 15، 21، 22، 24، 28، 29، 30).

3. الفقرات التي تحمل الأرقام الآتية تقيس البعد النفسي وهي:

(3، 7، 8، 11، 12، 16، 18، 23، 25، 26).

وصممت الاستبانة على أن تحمل الفقرات الآتية تصحيحا موجبا بمعنى (1،2،3،4،5) وكان عددها (18) فقرة وهي الفقرات الآتية:

(1، 3، 4، 5، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 14، 18، 19، 21، 23، 25، 28، 30)

أما الفقرات السلبية والتي عكست درجات لتصحيح (5،4،3،2،1) فان عددها (12) فقرة وهي الفقرات الآتية: (2،8،13،15،16،17،20،22،24،26،27،29).

وعليه فان المفحوص قد يحصل على أعلى درجة على الأداة وهي علامة (150) واقل درجة هي (30) درجة.

وقد اعتمد الباحثون المعيار الآتي في فرز الاستجابة على الأداة:

1. طلبة ذو اتجاه ايجابي: 91 علامة فما فوق.
2. طلبة ذو اتجاه محايد: 90 علامة.

3. طلبة ذو اتجاه سلبي: 89 فما دون

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على (7) محكمين من الأساتذة المتخصصين في العلوم التربوية وخاصة مجال التربية الخاصة، وذلك لتحديد مدى صلاحية أبعاد الأداة وصلاحية فقرات الأداة وانتمائها للأبعاد التي وضعت من اجلها والتأكد من الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى وضوحها، وملائمتها، وقد استفاد الباحثون من ملاحظات المحكمين في تعديل صياغة (3) فقرات، وحذف خمس فقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (30) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (20) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة وذلك للتحقق من ثبات الأداة والطلبة جميعهم من تخصص التربية الخاصة، وطلب منهم الإجابة على الاستبانة وإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد لاحظ الباحثون قبول جميع أفراد العينة الاستطلاعية لهذه الأداة وسلامتها وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل، إذ بلغت قيمته للمجال المعرفي (0.68) والمجال المهني (0.75) والنفسي (0.85) وللأداة ككل (0.90) واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ للمجالات والأداة ككل.

جدول (3) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ للمجالات والأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
المعرفي	0.68
المهني	0.75
النفسي	0.85
ككل	0.90

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو مجال تخصصهم، وللكشف عن اثر الجنس تم استخدام (T-test) كذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن اثر المعدل التحصيلي وأثره على

اتجاهات الطلبة كذلك استخدم الباحثون اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة اثر المعدل التراكمي على المجالين المعرفي والمهني.

النتائـــج

سوف يعرض هذا الجزء من البحث النتائج التي توصل إليها وفقاً لأسئلة الدراسة وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على : ما هي اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو مجال تخصصهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسبة المئوية، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (4)

التكرارات والنسبة المئوية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في العلوم الإسلامية نحو مجال تخصصهم.

الاتجاه	التكرار	النسبة
سلبي	8	8.0
محايد	1	1.0
موجب	91	91.0
Total	100	100.0

وللإجابة عن هذا السؤال أيضاً تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو مجال تخصصهم، على أبعاد مقياس الاتجاهات، والمقياس ككل. والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو مجال تخصصهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3	النفسي	4.08	.67
2	1	المعرفي	3.75	.55
3	2	المهني	3.70	.65
		الأداة ككل	3.84	.57

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.70-4.08)، حيث جاء المجال النفسي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.08)، تلاه في المرتبة الثانية المجال المعرفي بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، تلاه في المرتبة الثالثة المجال المهني بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.84).

ويتضح من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في جدول رقم (6) على ان الفقرة الثالثة في المجال النفسي وهي فقرة (تنمي التربية الخاصة في نفسي حب مساعدة الآخرين). حيث حصلت على أعلى ترتيب حيث حصلت على المرتبة الأولى لدى جميع أفراد العينة فيما حصلت الفقرة رقم (19) بالمجال المعرفي على المرتبة الثانية والفقرة رقم (30) بالمجال المهني والذي ينص على ان (تخصصي في التربية الخاصة يشعرني بالرضا عن نفسي ورضا الخالق عني). بينما بالمقابل حصلت الفقرات رقم (14) بالمجال المعرفي ورقم (29) بالمجال المهني ورقم (20) بالمجال المعرفي على اقل الدرجات وكانت رقم (20) حصلت على اقل درجة وهي التي تنص على (تتطلب مواد التربية الخاصة مني جهدا كبيرا للنجاح).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرتبة	رقم الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	Q1	4.26	.87
	Q2	3.59	1.27
	Q3	4.60	.68
	Q4	3.77	1.02
	Q5	4.27	.91
	Q6	3.66	1.21
	Q7	4.32	.76
	Q8	3.48	1.40
	Q9	3.62	1.29
	Q10	4.37	.82
	Q11	4.17	1.02
	Q12	4.23	.91
	Q13	4.10	1.10
	Q14	3.27	1.20
	Q15	3.43	1.26
	Q16	3.67	1.21
	Q17	4.03	1.22
	Q18	4.12	1.00
	Q19	4.58	.68
	Q20	1.71	.87
	Q21	3.41	1.23
	Q22	4.25	1.17
	Q23	4.13	.92
	Q24	3.32	1.40
	Q25	4.15	.93
	Q26	3.90	1.16
	Q27	3.90	1.38
	Q28	4.15	1.08
	Q29	2.34	1.30
	Q30	4.51	.77

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = 0.05) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت»، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر الجنس على اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المعرفي	ذكر	55	3.60	.58	-3.138	98	.002
	أنثى	45	3.93	.45			
المهني	ذكر	55	3.56	.74	-2.527	98	.013
	أنثى	45	3.88	.46			
النفسي	ذكر	55	3.95	.75	-2.110	98	.037
	أنثى	45	4.23	.53			
الأداة ككل	ذكر	55	3.70	.65	-2.798	98	.006
	أنثى	45	4.01	.41			

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل. وجاءت الفروق لصالح الإناث. حيث يتبين من جدول رقم (7) أن الإناث حصلن في البعد المعرفي على متوسط حسابي (3.93) وانحراف (0.45) بالمقابل حصل الذكور على متوسط (3.60) وانحراف (0.58)، كذلك حصلن في البعد المهني على متوسط حسابي على (3.88) والبعد النفسي على (4.23) وعلى الأداء ككل على (4.01) بالمقابل حصلوا الذكور على متوسط حسابي على البعد المهني (3.56) والبعد النفسي (3.95) والأداة ككل (3.70) ومن خلال هذا الجدول يستدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالأداة ككل لمتغير الجنس لصالح الإناث.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (□ = 0.05) بـين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعـة العلـوم الإسـلامية العالميـة نحـو تخصصـهم بـاختلاف مـتغير المعدل التراكمي (ممتاز،جيد جدا، جيد فأدنى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاتجاهـات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم حسب متغير المعـدل التراكمـي (ممتاز، جيد جداً، جيد فأدنى)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم حسب متغير المعدل التراكمي

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	ممتاز	27	3.95	.462
	جيد جدا	47	3.81	.462
	جيد فأدنى	26	3.44	.656
	المجموع	100	3.75	.549
المهني	ممتاز	27	3.81	.576
	جيد جدا	47	3.79	.573
	جيد فأدنى	26	3.43	.791
	المجموع	100	3.70	.651
النفسي	ممتاز	27	4.20	.523
	جيد جدا	47	4.06	.681
	جيد فأدنى	26	3.98	.791
	المجموع	100	4.08	.672
الأداة ككل	ممتاز	27	3.99	.476
	جيد جدا	47	3.89	.516
	جيد فأدنى	26	3.62	.701
	المجموع	100	3.84	.572

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة لاتجاهـات طلبـة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم بسبب اختلاف فئـات مـتغير المعـدل التراكمي (ممتاز،جيد جدا، جيد فأدنى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسـطات الحسـابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (9).

جدول (9)

تحليل التباين الأحادي لأثر المعدل التراكمي على اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعرفي	بين المجموعات	3.682	2	1.841	6.841	.002
	داخل المجوعات	26.107	97	.269		
	الكلي	29.790	99			
المهني	بين المجموعات	2.544	2	1.272	3.134	.048
	داخل المجوعات	39.365	97	.406		
	الكلي	41.909	99			
النفسي	بين المجموعات	.620	2	.310	.683	.508
	داخل المجوعات	44.077	97	.454		
	الكلي	44.697	99			
الأداة ككل	بين المجموعات	1.926	2	.963	3.066	.050
	داخل المجوعات	30.463	97	.314		
	الكلي	32.388	99			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□=0.05) تعزى للمعدل التراكمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء الجانب النفسي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر المعدل التراكمي على المجالين المعرفي والمهني والأداة ككل

		المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جدا	جيد فأدنى
المعرفي	ممتاز	3.95			
	جيد جدا	3.81	.14		
	جيد فأدنى	3.44	*.51	*.37	
المهني	ممتاز	3.81			
	جيد جدا	3.79	.03		
	جيد فأدنى	3.43	*.38	.35	
الأداة ككل	ممتاز	3.99			
	جيد جدا	3.89	.10		
	جيد فأدنى	3.62	*.37	.26	

* دالة عند مستوى الدلالة (□ = 0.05).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = 0.05) بين (جيد فأدنى) من جهة وكل من (ممتاز وجيد جداً) وجاءت الفروق لصالح كل من (ممتاز وجيد جداً) في المجال المعرفي.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (□ = 0.05) بين (ممتاز وجيد فأدنى) وجاءت الفروق لصالح (ممتاز) في المجال المهني والأداة ككل.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (□ = 0.05) بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم باختلاف متغير المرحلة التعليمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم حسب متغير المرحلة التعليمية (بكالوريوس،ماجستير، دكتوراه)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم باختلاف متغير المرحلة التعليمية (بكالوريوس،ماجستير، دكتوراه)

	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	بكالوريوس	40	3.67	.65
	ماجستير	30	3.73	.54
	دكتوراه	30	3.88	.38
	المجموع	100	3.75	.55
المهني	بكالوريوس	40	3.72	.70
	ماجستير	30	3.63	.64
	دكتوراه	30	3.76	.60
	المجموع	100	3.70	.65
النفسي	بكالوريوس	40	4.16	.70
	ماجستير	30	3.94	.72
	دكتوراه	30	4.11	.59
	المجموع	100	4.08	.67
الأداة ككل	بكالوريوس	40	3.85	.63
	ماجستير	30	3.77	.60
	دكتوراه	30	3.92	.46
	المجموع	100	3.84	.57

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم بسبب اختلاف فئات متغير المرحلة

التعليمية (بكالوريوس،ماجستير، دكتوراه)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (12).

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي لأثر المرحلة التعليمية على اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم

	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المعرفي	بين المجموعات داخل المجوعات الكلي	.787 29.002 29.790	2 97 99	.394 .299	1.317	.273
المهني	بين المجموعات داخل المجوعات الكلي	.238 41.671 41.909	2 97 99	.119 .430	.277	.759
النفسي	بين المجموعات داخل المجوعات الكلي	.839 43.858 44.697	2 97 99	.420 .452	.928	.399
الأداة ككل	بين المجموعات داخل المجوعات الكلي	.323 32.065 32.388	2 97 99	.161 .331	.489	.615

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (=0.05) تعزى للمرحلة التعليمية في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

مناقشة النتائج

أشارت نتائج السؤال الأول: إلى اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم (التربية الخاصة) وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبين أن الفقرات التي تتضمنها المجال النفسي حصلت على أعلى مرتبة حيث حصلت على متوسط حسابي (4.08) ومن ثم جاءت الفقرات المتضمنة في المجال المعرفي حيث حصلت على متوسط حسابي (3.75) وتلاه في المرتبة الثالثة المجال المهني بمتوسط حسابي بلغ (3.70) وفي المجموع على الأداة الكلية تبين انه توجد اتجاهات ايجابية قوية قياسا مع الاتجاهات السلبية حيث بلغت الاتجاهات الايجابية على تكرار 91 وبنسبة مئوية 91% فيما حصل الاتجاه السلبي على 8% من مجموع الاتجاهات وحصل الاتجاه المحايد على 1% فقط لا غير. وهذا ما يتفق مع العديد من الدراسات حول وجود اتجاهات إيجابية لطلبة التربية الخاصة نحو تخصصاتهم حيث اتفقت هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (Pajooh,1991) كذلك مع دراسة منيزل وعربيات (2005) والتي أشارت إلى أن هناك اتجاهات ايجابيا لدى طالبات تخصص تربية الطفل نحو الأطفال المساء إليهم كذلك اتفقت

مع دارسة نصار والحسن (2005) والتي أشارت إلى وجود اتجاهات ايجابيـة لـدى الطلبـة في الجامعـة الهاشمية نحـو تخصصـهم كـذلك اتفقـت مـع دراسـة (Williams,1996) ودراسـة الجـراح والبطاينـة (2004) وجميع هذه الدراسات خلصت إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى الطلبة اتجاه تخصصاتهم.

ويعتقد الباحثون أن تنامي الاتجاهات الايجابيـة مـن خـلال العمليـة التعليميـة وقناعـه الطلبـة (ذكور وإنـاث) بهـذه المهنـة ومسـتقبلها وأهـدافها النبيلـة ومـدى مسـاهمتها في زرع بـذور السـعادة والارتياح لدى الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة وانعكاس ذلك على الأهل المحـيطين بـه، ومـن هنـا يتولد لدى الطالب الميل الايجابي والحس الإنساني بأهمية وقدسية هذه المهنة لذا يتكون لديـه الاتجـاه الايجابي نحو تخصصه.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني: فأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عند مسـتوى الدلالـة(α = 0.05) تعـزى لمـتغير الجـنس في جميـع المجـالات وفي الأداة ككـل، وهـذه الفروق جاءت لصالح الطالبـات الإنـاث، وهـذا تـبين مـن قـيم المتوسـط الحسـابي لكافـة المجـالات (المعرفية، والمهنية، والنفسية، والأداة ككل) ما بـين الـذكور والإنـاث وهـذه النتيجـة اتفقـت مـع مـا توصلت إليه دراسة عبد الله (1998) ودراسة منيزل وعربيات (2005) والذين أشـاروا في نتـائجهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس علـى اتجاهـات الطلبـة نحـو تخصصـاتهم في التربيـة الخاصة ولصالح الإناث، بينما اختلفت الدراسة مع ما توصلت إليـه نتـائج دراسـة (Pajooh,1991) ودراسة نصار والحسن (2005) والذين أشـاروا في نتـائجهم إلى أن اتجاهـات الطلبـة الـذكور كانـت ايجابية أكثر نحو تخصصهم كذلك اختلفت مع نتـائج دراسـة (Stroud, Ealy & Hurst ,2000) والـتي أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذكور لديهم اتجاهات ايجابية نحو التخصص حيث أشـاروا أنهـم سيحصلون على وظيفة أسهل من الإناث في هذا التخصص كما أنهـا اختلفـت مـع دراسـة عبـد الله (1998) والتي أشارت دراسته إلى عدم وجود فـروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى لمـتغير الجـنس في اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم، ويرى البـاحثون أن هـذا الاخـتلاف في نتـائج الدراسـات حـول اثـر الجنس على اتجاهات الطلبة في تخصـص التربيـة الخاصـة قـد يعـود إلى ثقافـة المجتمـع ودور المـرأة في العمل، ومدى مشاركتها في ميادين الخدمات النفسية والإرشادية والخدمية بشكل عام لذا من المتوقـع أن تختلف الدراسات في النتائج تبعا لهذا المتغير الثقافي.

أما السؤال الثالث: فقد أشـارت نتـائج الدراسـة إلى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعـة العلـوم الإسـلامية العالميـة نحـو تخصصـهم بـاختلاف مـتغير المعدل التراكمي أو بمعنى أخر متغير التحصـيل الجـامعي، حيـث أشـارت نتـائج الدراسـة إلى وجـود فروق إحصائية تعزى للمعدل في جميع المجالات وفي الأداء ككل باستثناء المجال النفسي حيث أشـارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدل (الجيد فأدنى) من جهة وكل من (ممتاز وجيـد جداً) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من (الممتاز والجيد جداً) في المجـال المعـرفي، كـذلك

أشارات إلى وجود فروق ذات دلالة بين (ممتاز وجيد) فأدنى في المعدل وكانت الفروق لصالح (الممتاز) في المجال المهني والأداء ككل. وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة منيزل وعربيات (2005) ودراسة نصار والحسن (2005) ودراسة درويش (1999) والتي أشارت جميع نتائج دراساتهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المعدل التراكمي والتحصيل الجامعي على متغير الاتجاه لدى الطلبة، كما اختلفت مع نتائج دراسة الجراح وبطاينة (2004) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاتجاهات تعزى لمعدل الطالب التراكمي في جامعة اليرموك، ويرى الباحثون أن المعدل التراكمي قد لا يعتبر له الأثر الكبير على اتجاهات الطلبة نحو تخصص التربية الخاصة لأنه هذا التخصص يتأثر بعدد ونوعية المساقات التي يدرسها والمتعلقة بالتربية الخاصة لذا اقترح (Haring & Hutchinson,1982) توفير فرص كافية للمعلمين العاديين في المشاركة في دورات تدريبية وورشات عمل أثناء الخدمة فيما يتعلق بمنهاج وأساليب تدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (الخطيب، 2003).

أما فيما يتعلق بالسؤال الرابع: والذي يكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اتجاهات طلبة التربية الخاصة في جامعة العلوم الإسلامية العالمية نحو تخصصهم باختلاف متغير المرحلة التعليمية للطالب. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة باختلاف في فئات متغير المرحلة التعليمية وبعد استخدام تحليل التباين الأحادي تبين من نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة التعلمية (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) في جميع المجالات (المعرفية، النفسية، والمهنية) وفي الأداة ككل، وهذه النتيجة اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة عبد الله (1998) وكذلك دراسة نصار والحسن (2005) كذلك دراسة الجرح وبطاينة (2004) والذين أشاروا جميعهم في نتائج دراستهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للاتجاهات تعزى للمرحلة التعلمية أو المستوى التعليمي وحسب اعتقاد الباحثون أن الاتجاهات هي استعداد يكتسبه الفرد من خلال تعامله في الحياة الاجتماعية سلباً أو ايجابيا نحو الأشخاص أو الأفكار أو المهن للقيم والمعايير الاجتماعية السائدة في بيئته.

التوصيات

من خلال هذه النتائج ومناقشتها يوصي الباحثون بالتوصيات الآتية:

1. إجراء العديد من الدراسات البحثية حول اتجاهات الطلبة وعلاقتها بالثقافة والقيم السائدة بالمجتمع.

2. العمل على المزيد من المتغيرات التي تؤثر على الاتجاهات وخاصة أننا نتعامل مع تغيرات اجتماعية وثقافية وديمقراطية في المجتمعات العربية.

3. إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع اثر البرامج التعليمية على زيادة أو تقليل الاتجاهات نحو التخصص، وخاصة البرامج النظرية التي نعاني من نتائجها السلبية، وانتشارها الواسع دون أن تؤثر ايجابيا على اتجاهات الطلبة نحو التعلم ونحو تخصصاتهم مستقبلا.

المراجع

المراجع العربية

1. احمد: سهير كامل (2008). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. الرياض: دار الزهراء.
2. الجراح: عبد الناصر وبطاينة، أسامة (2004). اتجاهات طلاب جامعة اليرموك نحو المعوقين. أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية 21(3) 459-480.
3. الخطيب: جمال (2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية. وائل للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
4. توفيق: مرعي، احمد، بلقيس (1982). المتيسر في علم النفس الاجتماعي. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان: الأردن، ص320.
5. درويش: زين العابدين (1999). علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
6. عثمان: عبد الله (1998). اتجاهات معلمي المدارس الأساسية ومديريها نحو دمج المعاقين في التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح.
7. عواملة ومزاهرة، حابس، أيمن (2006) اتجاهات الأردنيين للفحص الطبي قبل الزواج. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط المجلد الثاني والعشرين، العدد الثاني، يوليو 2006م.
8. منيزل وعربيات، محمد، بشير (2005). اتجاهات طالبات تخصص تربية الطفل في الجامعات الأردنية حول الأطفال المساء إليهم. المؤتمر الأول للطفولة والأسرة، الجامعة الهاشمية.
9. نصار والحسن، يحيى، سهي (2005). اتجاهات طلبة تخصص الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية نحو التخصص وعلاقتها بجنسهم ومستواهم الدراسي والتحصيلي، المؤتمر الأول للطفولة والأسرة (نمو طفولة سعيدة وأسرة مزدهرة)، الجامعة الهاشمية.

المراجع الأجنبية

10. Pajooh - beh A. (1991). The effect of social contact on college student's attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of mental deficiency research*, 35, 339-352.

11. Schwartz, S.H. and Bilsky. w. (1987) Toward Universal Psychology Structure of human Values, *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 53. PP. 550-563.
12. Stroud, J, C, Smith, L. Ealy. L. T. and Hurst R (2000) choosing to teach: Perceptions of male Preserves teacher in early childhood and elementary education: Early child Development and Gare (163), 49, 60. ERIC.
13. Tur - Kaspa, h. and Wisel, a and most. (2000) Amutidemensional Study of Special education Students attitudes towards people with disabilities: a focus on deafness. European Journal of special need education, 15 (1), 13-23
14. Williams. K. C. (1996) Perservice teacher is perceptions of early childhood programs *Journal of Early childhood Education,* 17 (2). 39 — 49- ERIC.□

الصلابـة النفسيـة:
المفهوم والمتعلقـات

د. أحمد بن سعد
قسم العلوم الاجتماعية
جامعة الأغواط

الملخـص

انصب الاهتمام في هذه المقالة على واحد من أهم المفاهيم التي أضحت تستحوذ على بحوث علم النفس والمتمثل في الصلابة النفسية، وهو أحد المتغيرات المركزية التي تساهم في حفظ الصحة النفسية، كما أنه يمثل عاملا صادا يساعد على تجاوز الأزمات ومواجهة الضغوط والصدمات المختلفة التي يتعرض لها الإنسان في العصر الحديث. ويندرج هذا المفهوم حاليا في إطار الاتجاه المتنامي الذي يسمى علم النفس الإيجابي وهذا التوجه الجديد كما يدل عليه اسمه يركز على الصحة وعوامل القوة عند الإنسان متجاوزا بذلك الطرح التقليدي المعروف بنموذج المرض والذي ظل الاهتمام فيه مركزا على عوامل الضعف والتعاسة كالاكتئاب والقلق وغيرها من الاضطرابات النفسية. إن مفهوم الصلابة النفسية قد حاز على اهتمام الباحثين في الدراسات النفسية التي ظهرت في السنوات الأخيرة، وهو مرشح ليكون محل اهتمام بالغ في القرن الواحد والعشرين، نظرا لأبعاده الأساسية التي تلخص مصادر القوة في مواجهة الضغوط والشدائد، والمقالة الحالية تحاول الوقوف على هذا المفهوم مستعرضة أبعاده الأساسية وعلاقته بالصحة النفسية.

مقدمـــــة

بقي علم النفس إلى نهاية القرن العشرين مستغرقا في التركيز على الاضطرابات النفسية، وقدمت النظريات المختلفة بهذا الشأن العديد من الاستبصارات والرؤى حول آلية ظهور الاضطراب وأسباب حدوثه، وكانت المقاربة السائدة هي مقاربة المرض. وقد أدى هذا التوجه إلى تعثر إنجازات علم النفس وتأخر تدخلاته كونها تنحصر في العلاج بعد حدوث الاضطراب. وحتى هذا العلاج يبدوا قليل الفعالية في ظل الحضارة الحديثة وما تفرضه من تعقد في جوانب الحياة مما ساهم في اتساع رقعة الضغوط والصدمات النفسية. و قد ظهر في السنوات الأخيرة، اتجاه جديد يحول الاهتمام من نموذج المرض إلى نموذج الصحة، جاء هذا التحول بشكل واضح على يد (مارتن

سليجمان،Selegman،1998) الذي يرى أن ديمومة الصحة النفسية دالة للعوامل الإيجابية في الشخصية، ومن هنا فإن البحث في مكامن القوة والفضائل الإنسانية من شأنه أن يمكن للكفاءة الذاتية عند الإنسان، فهذه العوامل هي بمثابة المضادات الحيوية والأمصال المناعية التي تعمل على التحصين ضد المرض النفسي.

ومن بين أهم عوامل التحصين ومصادر القوة عند الإنسان ما يسمى بالصلابة النفسية Psychological Hardiness والتي درست على نحو واسع في أعمال كوبازا Kobasa بهدف معرفة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء احتفاظ الأفراد بصحتهم النفسية والجسمية رغم تعرضهم للضغوط، وتوصلت إلى أن الصلابة النفسية هي مجموعة من الخصائص النفسية ترتكز على ثلاث مكونات أساسية: الالتزام ووضوح الهدف، التحكم، والتحدي، والفحص العميق لهذه الخصائص يحيلنا إلى ارتباطها الوثيق ببعض الرؤى التي قدمتها المدارس الإنسانية والوجودية والمعرفية.

تأتي هذه المحاولة كإسهام متواضع لاستعراض أحد أهم المفاهيم في إطار علم النفس الإيجابي، وذلك من خلال البدء بتقديم السياق العام الذي جاء في إطاره، ثم تعريف المفهوم وحصر أهم مكوناته، والمرور إلى أهم تضميناته الصحية، لنصل في الخاتمة إلى موازنة سريعة بين الخصائص التي يعرضها المفهوم، والفضاء الإيجابي الأرحب الذي يقدمه الدين الإسلامي.

1. مشكلة وتساؤلات البحث:

بعد الاستغراق الكبير في الجوانب السلبية المضطربة للسلوك الإنساني الذي عرفته البحوث النفسية متأثرة بالمنحى التشخيصي الإكلينيكي، بدأت تبرز في الثمانينات والتسعينات بعض الاهتمامات البحثية الجديدة التي حاولت فحص الجوانب الإيجابية في السلوك الإنساني من خلال التركيز على مصادر مقاومة الضغوط وتخفيف أثرها، إذ تبين أن هناك عوامل شخصية، ومصادر ذاتية، تتوسط بين إدراك الضغوط وآثارها على الصحة النفسية والبدنية، وقد تعزز هذا الاتجاه أكثر وتبلور بشكل أوضح من خلال المنظور الذي قدمه علم النفس الإيجابي في أواخر التسعينات، والذي يركز على تسليط الضوء على الجوانب الإيجابية في الشخصية ومصادر القوة في السلوك الإنساني، محاولا بذلك سحب مركز الثقل من السلوك المرضي المضطرب إلى السلوك الصحي السوي الذي لم ينل حقه من الدراسة، وهذه الرؤية الاستراتيجية الجديدة تعِد بالكثير خاصة في مجال الوقاية والإرشاد الإيجابيين، وما يستتبعهما من كفاءة وبناء واقتدار عوض انتظار حصول العجز والهدر والاضطراب ثم تداركه في محاولة يائسة بالأسلوب العلاجي المتأخر.

في إطار هذا المنظور الجديد تأتي الصلابة النفسية كأحد أهم مرتكزات علم النفس الإيجابي باعتبارها المفتاح الأساسي لمواجهة الضغوطات النفسية الحياتية بفاعلية وتحد ومسؤولية، ونظرا لأهمية هذا المتغير فإن الدراسة الحالية تطمح أن تتناوله من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

-ما موقع الصلابة النفسية من السياق العام للبحث السيكولوجي؟

-ما المقصود بالصلابة النفسية؟ وما أهميتها؟

-ما هي الأبعاد والمكونات الأساسية للصلابة النفسية؟

-ما علاقة الصلابة النفسية بالصحة ومواجهة الضغوط؟

2. الصلابة النفسية والتموقع في السياق العام للبحث السيكولوجي:

إذا تجاوزنا الجذور الفلسفية لمصطلح الصلابة النفسية فإننا سنقول بأن الميلاد الحقيقي له قد جاء في إطار البحث في الضغوط النفسية، غير أن ميلاده لم يكن يسيرا، فقد تأخر بسبب سيطرة المقاربة المرضية، وعند ظهوره يلاحظ أنه قد تأثر بالمدارس الإنسانية والوجودية والمعرفية، وهو الآن متسق مع السياق العام الذي يدعو إليه علم النفس الإيجابي.

لقد اصطبغت السيكولوجيا منذ نشأتها وإلى نهاية القرن العشرين بالفكر المرضي، فقد كان نموذج المرض هو المسيطر في أغلب الأحيان، وتبعا لذلك فقد كان ينظر للنفس الإنسانية على أنها مصدر للنقص، وساحة للصراع، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من عوامل الضعف التي تفضي في كثير من الأحيان إلى تلف السير النفسي وحصول الاضطراب. وتُعَدُ الأحداث الضاغطة والصادمة من بين الأسباب الكبرى التي كان يعتقد أنها تؤدي إلى زعزعة الاتزان وبروز الاضطراب النفسي عند الأفراد، وتبعا لذلك فقد ظل تركيز الباحثين في مجال الضغوط منصبا على فحص عوامل ومؤشرات الخطورة Risk-Factors أي تلك العوامل التي من شأنها أن ترفع من قابلية الإصابة بالمرض النفسي وزيادة المعاناة. (مخيمر، 2002، ص3) وهذا الاتجاه في البحث متأثر كما ذكرنا بنموذج المرض، وقد بقي الحال على ذلك إلى أن لاحظ الباحثون أن بعض الناس ينهارون أمام الضغوط والشدائد، بينما البعض الآخر يظل محتفظا بصحته النفسية والجسمية رغم تعرضهم لنفس الشدائد. من جهة أخرى أظهرت الكثير من الدراسات أن الوقوع في براثن الاضطراب النفسي والبدني ليس سببه التعرض للأحداث الضاغطة حيث لم تتجاوز معاملات الارتباط بين هذين المتغيرين 0.3. من هنا فقد تحول مسار البحث في مجال الضغوط من مجرد دراسة العلاقة بين إدراك الأحداث الضاغطة والاضطراب النفسي والبدني إلى التركيز على عوامل المقاومة Resistance Factors أي المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة باستمرار السلامة النفسية حتى في مواجهة الظروف الضاغطة، والتي من شأنها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها. (سلامة،

1991، ص ص 199-218) ويعود الفضل في تحويل مركز الثقل من نموذج المرض إلى نموذج الصحة في مجال الضغوط إلى أعمال بعض الرواد أمثال (كوبازا، Kobasa,1979) ، (جارميزي، Garmezy,1983)، (راتر، Rutter,1990)، (هولهان وموس، Holahan & Moss, 1985, 1986, 1987, 1990) ويؤكد هؤلاء الباحثون أن الدراسة في مجال الضغوط يجب أن تتحول إلى التركيز على الصحة وليس المرض، وعلى المتغيرات الإيجابية سواء كانت متغيرات نفسية أو اجتماعية، والتي من شأنها أن تجعل الفرد يحتفظ بصحته الجسمية والنفسية عند مواجهته للضغوط، بل وتدعم قدرته على المواجهة الناجحة لهذه الضغوط. ويشير (هولهان وموس، Holahan & Moss,1985,1986) إلى أنهما قد تأثرا كثيرا بما طرحه (هينكل، Hinkle,1974) من تلخيص للأبحاث التي أجريت على مدى عشرين عاما حول التغير الاجتماعي والمرض، والتي أشار فيها إلى أنه رغم أن بعض الأشخاص يتعرضون لأحداث حياتية ضاغطة مثل التغير في المراكز الاجتماعية، أو الظروف المعيشية، أو العلاقات الأسرية ومع هذا فهم يحتفظون بصحتهم الجسمية والنفسية. (مخيمر، 2002، ص 3)

من جهة أخرى أدت إسهامات (جارميزي وراتر، Garmezy, 1983 & Rutter, 1990) إلى تقوية التركيز في مجال الضغوط على المتغيرات الشخصية والبيئية الإيجابية، والتي من شأنها مساعدة الفرد في الوقاية من الأثر النفسي والجسمي الناتج عند التعرض للضغوط. ومن هذه المتغيرات الواقية:

-السمات الشخصية للفرد كتقدير الذات العالي والاستقلالية والذكاء والكفاية والفاعلية.

-كفاءة المساندة الأسرية خاصة في مرحلة الطفولة، وتتمثل في ترابط الأسرة وتماسكها، وإدراك الفرد للدفء الوالدي مما يؤدي به إلى الشعور بالكفاءة والاقتدار.

-إمكانية وجود أنظمة للمساندة الاجتماعية تشجع وتحفز قدرة الفرد على المواجهة الناجحة للضغوط.

وبخصوص الصلابة النفسية كسمة من سمات الشخصية التي أشار إليها جارميزي فقد طرحت بشكل واضح ومتسق من قبل الباحثة (كوبازا، Kobasa,1979) حيث قدمتها على أنها متغير من متغيرات الوقاية و المقاومة للآثار السلبية للضغوط والأزمات والإحباطات، وذلك من خلال رسالتها للدكتوراه وأبحاثها التي استكملت فيها فيما بعد الأبعاد المختلفة للصلابة النفسية والمتغيرات المرتبطة بها. وقد أشارت بأن الإنسان لديه الإمكانية لمواجهة الظروف الصعبة والأحداث الضاغطة إذا توفرت فيه زملة من الخصائص النفسية والمعرفية مثل الالتزام والتحكم والتحدي، وما يتفرع عنها من خصائص مثل وجود المعنى، والشعور بالمسؤولية، وتقدير إمكانات المواجهة، والقدرة على التحكم في الذات وغيرها، وهو ما يشكل في مجموعه سمة الصلابة النفسية.

ويلاحظ جليا أنها قد تأثرت برواد التوجه الإنساني أمثال ماسلو وروجرز وغيرهم، والذين يؤكدون أن الدراسة في مجال الضغوط يجب أن تتحول لتركز على الأشخاص الأسوياء الذين يشعرون بقيمتهم ويحققون ذواتهم، والصلابة النفسية أحد هذه المتغيرات الإيجابية مثل تقدير الذات والفاعلية. كما تأثرت كوبازا بالمدرسة الوجودية خاصة أعمال (فرانكل، Frankel) التي أشار فيها إلى أن وجود معنى أو هدف في حياة الفرد يجعله يتحمل الإحباطات والضغوط، فالحياة معاناة والمهم أن نجد معنى لهذه المعاناة، ولذلك فقد تضمنت الصلابة النفسية بعض الأبعاد الأساسية المشبعة بالمعنى مثل التزام الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله. واستفادت كوبازا أيضا من المنظور المعرفي لـ (لازاروس ، Lazarus) الذي طرح فيه مسألة التقييم المعرفي Cognitive Appraisal والذي يشمل تقييم الفرد لخصائصه النفسية والتي بدورها تؤثر في تقييمه المعرفي للحدث الضاغط ذاته، وما ينطوي عليه من تحد أو تهديد لأمنه وصحته النفسية، وما يستتبع ذلك من أساليب مواجهة أو مقاومة لهذه الضغوط. وتبعا لذلك فقد تضمنت الصلابة النفسية عند كوبازا بعد التحكم Control، وبعد التحدي Challenge ، حيث يشير التحكم إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، وهو نابع من تقييمه المعرفي لخصائصه الذاتية، كما أن التحدي يحيل إلى أساليب المواجهة الفعالة لمختلف الضغوط التي يتلقاها الفرد. (مخيمر، 2002، ص 5)

بالرغم من حركة المد والجزر التي عرفها مفهوم الصلابة النفسية إلا أنه أضحى متسقا أكثر مع المنظور الجديد الذي يسمى علم النفس الإيجابي، حيث ينصب الاهتمام على الجوانب الإيجابية، ومصادر القوة في السلوك الإنساني، ومحاولة تنميتها وربط أثرها بالسعادة النفسية وتدعيم النظرة المتفائلة. والصلابة النفسية في هذا الإطار هي أحد أهم المرتكزات الأساسية التي تحفز السلوك الإنساني، وتدفع به لمواجهة الضغوطات النفسية الحياتية بفاعلية وتحد ومسؤولية. (الشيراوي، 2012، ص 19)

3. الصلابة النفسية المفهوم والأهمية:

لا يمكن وصف الشيء بأنه صلب إلا إذا اختبر تحت الضغط والشدة، فإذا أبدى مقاومة وتماسكا وصفناه بأنه صلب، وكذلك الحال في المجال النفسي فقد ارتبطت الصلابة بالضغوط والشدائد التي يتعرض لها الفرد. لقد أشار كل من (كوبازا، Kobasa,1982) و (سميث، Smith,1982) بأن تعرضنا للضغوط أمر حتمي لا مفر منه، فواقع الحياة محفوف بالعقبات والصعوبات وأشكال الفشل والنكسات والظروف غير المواتية، ونحن لا نستطيع تجنب الفشل أو الإحباط أو الفقد، ولا نستطيع أن نتجنب أو نهرب من متطلبات التغير في النمو الشخصي في أي مرحلة من مراحل النمو، فلا حياة بدون ضغوط، وحيث توجد الحياة توجد الضغوط. ويتفق (منصور والببلاوي، 1989) مع كوبازا في أن الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يخبرها

الإنسان في أوقات ومواقف مختلفة، تتطلب منه توافقا أو إعادة توافق مع البيئة، هذه الظاهرة شأن معظم الظواهر النفسية الأخرى كالقلق والصراع والإحباط، وهي من طبيعة الوجود الإنساني، وبالآتي لا نستطيع الإحجام عنها أو الهروب منها لأن ذلك يعني نقص فعاليات الإنسان وقصور كفاءته.

وإذا كانت الصلابة النفسية لا تتضح إلا في إطار الضغوط فإن معناها في هذا السياق يحيل إلى الاعتقاد العام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة. (مخيمر، 2002، ص ص 5-6)

إنها القدرة على المحافظة على حالة الإيجابية والتأثير الفعال والتماسك والثبات الانفعالي في الظروف الصعبة أو المتحدية مع الشعور بحالة من الاستبشار والتفاؤل والاطمئنان إلى المستقبل. (أبو حلاوة، 2010، ص 6)

ومفهوم الصلابة النفسية بهذا المعنى يتشابه مع مفاهيم أخرى مثل الفاعلية الذاتية Self-Efficacy لباندورا Bandura ، ويتشابه أيضا مع مفهوم التماسك Coherence لأنتونوفسكي Antonovsky ، كما أنه يتداخل مع مفهوم وجهة الضبط Locus of Control لروتر، وهو يتضمن أيضا فكرة التقييم المعرفي Cognitive Appraisal للازاروس.

إن الصلابة النفسية تتضمن كل هذه المفاهيم أو بعضها ليس في المواقف العادية فقط بل حتى في المواقف الصعبة والضاغطة، وقد أشارت نظرية كوبازا وفروضها إلى أن الأفراد الأكثر صلابة يتميزون بأنهم أكثر صمودا، ومقاومة، وإنجازا، وضبطا داخليا، وقيادة، واقتدارا، ومبادأة، ونشاطا، وواقعية، بمعنى أن الصلابة النفسية ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة البدنية والنفسية للفرد، فالأشخاص الأكثر صلابة يتعرضون للضغوط ولا يمرضون لأن الصلابة عندهم تعمل كمنطقة عازلة تخفف الآثار السلبية للضغوط، وتجعل من الضغوط عامل إثارة وليس مصدرا مساهما في زيادة الحمل. (عسكر، 2000، ص ص 145-146)

إذن تعد الصلابة النفسية أحد العوامل المهمة والأساسية من عوامل الشخصية في تحسين الأداء النفسي والصحة النفسية والبدنية، وكذلك المحافظة على السلوكيات الصحية. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الصلابة النفسية كأحد عوامل المقاومة ضد الضغوط والأزمات، وفي هذا الاتجاه يرى (Holahan & amp; Moos, 1990) أن مسار البحث في مجال الضغوط يجب أن يتحول إلى التركيز على متغيرات المقاومة التي تجعل الأشخاص يحتفظون بصحتهم الجسمية والنفسية رغم تعرضهم للضغوط، فمجال الدراسة يجب أن يتحول إلى دراسة المصادر النفسية مثل الصلابة النفسية، والضبط الداخلي، وتقدير الذات، والمصادر الاجتماعية مثل المساندة الاجتماعية، التي تجعل الفرد يقيم الضغوط تقييما واقعيا، كما أنها تجعله أكثر نجاحا وفعالية في مواجهتها. وفي إطار علم

النفس الإيجابي يؤكد سليجمان على أهمية مصادر القوة عند الإنسان بما فيها الصلابة النفسية، والتحول الحالي الذي يشهده البحث السيكولوجي يوحي بإعادة ترسيم منظور مغاير للتعامل مع السلوك البشري، حيث التركيز على مكامن القوة، والجوانب الإيجابية بدلا من الاستغراق في تبني المنظور المرضي والباثولوجي، والصلابة النفسية في هذا الإطار قد فرضت نفسها كمتغير إيجابي مهم، فالأفراد الأكثر صلابة نفسية يستطيعون الصمود والمقاومة والتحدي في مجال الضغوط والأزمات والصدمات، ويبدون إنجازا عاليا وضبطا داخليا وقدرة على القيادة والمثابرة في مجال العمل والتنظيمات، ويظهرون نشاطا وشعورا بالمسؤولية في مجال العلاقات مع الآخرين. إنهم أشخاص يتميزون بالكفاءة والقدرة على المواجهة، وتسيير الوضعيات الصعبة، ومثل هؤلاء الأشخاص هم مطمح كل دولة، ومبتغى كل أمة تريد لنفسها التقدم والرقي.

ونظرا للأهمية الكبيرة للصلابة النفسية وتضميناتها التطبيقية، فإنه ينبغي الاهتمام بتنميتها وتقويتها من خلال التنشئة الأسرية والاجتماعية، ومن خلال البرامج الوقائية والإرشادية والعلاجية.

4. أبعاد الصلابة النفسية:

استطاعت كوبازا من خلال رسالتها للدكتوراه وسلسلة الأبحاث التي أجرتها فيما بعد –متأثرة كما ذكرنا بالمدارس الإنسانية والوجودية والمعرفية–أن تبلور نظرية متكاملة حددت من خلالها زملة الخصائص النفسية المشكلة لسمة الصلابة النفسية وهي تمثل ثلاث أبعاد أساسية:

-الالتزام Commitment : وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله.

-التحكم Control:ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد بأنه بإمكانه أن يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، وتحمل المسؤولية الشخصية عما يحدث له ويتضمن التحكم القدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على تغيير الأحداث، والقدرة على المواجهة الفعالة للضغوط.

-التحدي Challenge : وهو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري أكثر من كونه تهديدا له، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة، ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة الضغوط بفاعلية.

وهذه الخصائص من شأنها المحافظة على سلامة الأداء النفسي للفرد رغم التعرض لأحداث سلبية ضاغطة. (مخيمر، 2002، ص 6)

5. علاقة الصلابة النفسية بالصحة ومواجهة الضغوط والصدمات:

أظهرت كافة الدراسات أن الصلابة النفسية ترفع من كفاءة الأفراد في المجالات المختلفة، وتزيد من قدرتهم على التحمل، وتساعدهم على تجاوز الأزمات وإدارة الضغوط بجدارة. ومن الدراسات الأولى في هذا الإطار دراسة (كوبازا، Kobasa,1979) وهي دراسة استكشافية استهدفت معرفة دور الصلابة النفسية في الاحتفاظ بالصحة النفسية والبدنية رغم التعرض للضغوط، وقد توصلت الباحثة إلى أن الأفراد الأكثر صلابة رغم تعرضهم للضغوط كانوا أقل مرضا، كما أنهم اتسموا بأنهم أكثر صمودا، وإنجازا، وسيطرة، وقيادة، وضبطا داخليا، في حين أن الأشخاص الأقل صلابة كانوا أكثر مرضا وعجزا، وأعلى في الضبط الخارجي. وفي دراستها الثانية (كوبازا، Kobasa,1982a) والتي أجريت هذه المرة على أفراد يحتلون مواقع في الإدارة العليا والمتوسطة استطاعت الباحثة أن تثبت بأن الصلابة النفسية لا تخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الفرد فقط، ولكنها تمثل مصدرا للمقاومة والصمود والوقاية من الأثر الذي تحدثه الأحداث الضاغطة. وقد تأكدت هذه النتائج في دراستها الثالثة (كوبازا، Kobasa,1982b) والتي أجرتها على عينة من المحامين الذكور المتزوجين، وقد توصلت إلى عدم وجود ارتباط (ر= 0.03) بين إدراك الضغوط وبين المرض الجسمي لدى المحامين، وقد عللت الباحثة ذلك بأن المحامين يميلون إلى الاعتقاد بأن عملهم يكون أفضل تحت الضغوط، وأشارت الدراسة أن الصلابة النفسية لا تؤثر في كيفية إدراك الضغوط فقط ولكن في كيفية مواجهتها أيضا. أما الدراسة الرابعة (Kobasa &Puccetti,1983) التي أجريت على رجال الأعمال فأظهرت أن هناك ارتباط موجب بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وبين المرض الجسمي والاكتئاب، كما أشارت الدراسة أن ذلك مرتبط بافتقاد المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية مما انعكس على الصحة النفسية والجسمية.

وتوصلت دراسات أخرى إلى نتائج مشابهة فمثلا (هول وآخرون، Hull et al,1987) أثبتوا وجود ارتباط سالب بين الصلابة والاكتئاب، وارتباط موجب بين الصلابة وتقدير الذات العالي، كما أظهرت دراستهم أن الأشخاص الأقل صلابة أكثر نقدا لذواتهم، وأكثر شعورا وتعميما لخبرات الفشل. أما دراسة (Rhodewalt & Zone,1989) والتي استهدفت النساء فأشارت أن الإناث الأقل صلابة كن أكثر اكتئابا، ومرضا جسميا، وأكثر تأثرا بأحداث الحياة الضاغطة، بينما السيدات الأكثر صلابة كان تقييمهن لذواتهن إيجابيا، وكن أقل اكتئابا، وأقل تأثرا بالضغوط. وتوضح دراسة (Ganellen & Blaney,1985) دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرات تخفف من وقع الأحداث الضاغطة على طلبة علم النفس.

وفيما يتعلق بالبيئة الأسرية والجنس أظهرت نتائج دراسة (Hulahan & Moos,1985) أن البيئة الأسرية التي تتسم بالدفء والحب تجعل الفرد أكثر صلابة وفاعلية، وقدرة على المواجهة، وأقل اكتئابا، كما بينت الدراسة أن هناك فروقا بين الذكور والإناث في متغيرات الشخصية والمساندة الاجتماعية، فالرجال أكثر ثقة بالنفس، وأكثر صلابة من النساء، بينما النساء أكثر سعيا للمساندة

الاجتماعية في مواجهة الضغوط. وفي دراسة أخرى لنفس الباحثين (Hulahan & Moos,1987) تم التوصل إلى أن الآباء الذين يشعرون بالثقة، ويمثلون نماذج للثقة والصلابة، ويبدون مساندة انفعالية لأبنائهم، فإن الأبناء يصبحون أكثر ثقة وطموحا وصلابة. في الجانب الآخر أظهرت بعض الدراسات الفرنسية أن الصلابة النفسية يمكن تنميتها وتقويتها عن طريق البرامج الإرشادية، فقد توصلت دراسة (Delmas,2002) إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية وتحسين الصلابة النفسية، الضغط المدرك، استراتيجيات المواجهة، وجودة الحياة في بيئة الممرضات.

وعن الدراسات العربية فقد خلصت هي الأخرى إلى نتائج متسقة مع الدراسات الأجنبية، ففي دراسة (مخيمر، 1996) التي استهدفت معرفة العلاقة بين إدراك القبول/ الرفض الوالدي والصلابة النفسية تم التوصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في بعدي التحكم والتحدي لصالح الذكور، كما تم التوصل إلى وجود ارتباط موجب بين الصلابة النفسية والدفء الوالدي، مما يشير إلى أن البيئة الأسرية الآمنة والدافئة والتي يسودها الحب والدفء بين الوالدين والأبناء تجعل الأبناء أكثر قدرة على المواجهة والتحدي، وأكثر صلابة نفسية، وأكثر ثقة بالنفس. وفي دراسة ثانية لنفس الباحث (مخيمر، 1997) تم التحقق من دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية كمتغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، حيث وجد أن المساندة الاجتماعية تدعم الصلابة النفسية وتقويها وتتفاعل معها ليسهما معا في فاعلية مواجهة الفرد للضغوط واستمرار صحته النفسية. وأظهرت دراسة (دخان والحجار، 2006) أن هناك ارتباطا سالبا بين درجة الضغوط النفسية ومستوى الصلابة النفسية عند الطلبة، أي كلما زادت الصلابة النفسية قل إدراك الضغط عند الطلبة، وكلما قلت الصلابة زاد الضغط المدرك، كما نوهت الدراسة إلى أن مستوى الصلابة النفسية كان مرتفعا (77.33 %) وربما يعود ذلك إلى انتماء الطلبة إلى الجامعة الإسلامية وتأثير الدين عليهم. وتوصلت دراسة (حراوبية، 2010) التي أجريت على عينة من المصدومين نتيجة الكوارث أو الإرهاب إلى تميز أغلبهم بصلابة نفسية مرتفعة (91 فرد من بين 100) مما قاد هؤلاء الأفراد إلى استمرارهم في الحياة بشكل طبيعي دون تعرضهم لأمراض نفسية.

6. خاتمة واستنتاجات:

يتضح من العرض السابق أن الصلابة النفسية هي القوة التي يعول عليها في مساعدة الفرد على الاستمرار الطبيعي في الحياة، بل والتمتع بمواجهة تحدياتها وضغوطها نظرا لما تنطوي عليه من مكونات وخصائص نفسية ومعرفية مثل الالتزام والتحكم والتحدي، فبالالتزام ترسم الأهداف وتتحقق، وبالتحكم لا نقع ضحية الأحداث الخارجية حتى وإن كنا لا نتحكم فيها فبإمكاننا أن نتحكم في أنفسنا، ونفسر الأحداث الخارجية بما يتلاءم مع قيمنا ومعتقداتنا الإيجابية، ونكون

مسؤولين عما نكون وعن أعمالنا وعن الآخرين، وبالتحدي نتغلب على التعاسة، وننمي السعادة والراحة، ونحيي الطمأنينة في نفوسنا وفي نفوس الآخرين.

الصلابة خاصية نفسية تغمر الفرد الإيجابي الذي يعزم على ترك الراحة، وتحدي الصعاب، ومبادأة العمل، والاستمرار فيه حتى في ظل المواقف الصعبة والأزمات العاصفة، وينطبق هذا أكثر على الفرد المسلم الذي يرى أن لوجوده في الحياة غاية كبرى، ومعنى ساميا يقوي صلابته النفسية، ويزيد من قدرته على التحمل والمواجهة. إن الدين الإسلامي بما يزخر به من قيم وتوجيهات وعبادات يساهم في تشكيل الخصائص الإيجابية لشخصية الفرد المسلم عن طريق إكسابه القيم الأخلاقية، وتسليحه بالإيمان والرضا، وبالآتي فإن الدين يعصم الفرد من الانهيار والاستسلام للضغوط والشدائد، ويبعث فيه قوة هائلة متماسكة تفجر في نفسه الخيرية والشعور بالإيجابية في كل الأحوال وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم حينما قال: "**عَجَبًا لِأَمْرِ الْمُؤْمِنِ، إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ وليسَ ذلِك لأحدٍ إلَّا للمُؤمِنِ، إنْ أصابَتْهُ سرَّاءُ شَكَرَ فكانَ خيرًا لَهُ، وإنْ أصَابَتْهُ ضرَّاءُ صَبَرَ فكانَ خيرًا لَهُ**[*]"

مراجع البحث:

1. أبو حلاوة، محمد السعيد. (2010). حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد، والقياس. بحث مقدم ضمن فعاليات المؤتمر الإقليمي السابع : علم النفس والطب النفسي معا من أجل حياة أفضل، كلية الآداب. جامعة طنطا. 25/ 27 أفريل.

2. حراوبية، ليندة. (2010). الصلابة النفسية وعلاقتها بالحدث الصدمي. مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة. ع 18. ص ص 119-144.

3. دخان، فيصل كامل والحجار، بشير إبراهيم. (2006). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم. مجلة الجامعة الإسلامية. المجلد الرابع عشر. ع 2. ص ص 369-398.

4. سلامة، ممدوحة محمد. (1991). الاعتمادية والتقييم السلبي للذات والحياة لدى المكتئبين وغير المكتئبين. مجلة دراسات نفسية. ج3. ص ص 199-218.

5. الشيراوي، أماني عبد الرحمان. (2012). أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقته بالصلابة النفسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 13. ع 1. مارس.

6. عسكر، علي. (2000). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر القلق. ط2. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

---

[*] الحديث رقم 5318 من صحيح الإمام مسلم.

7. مخيمر، عماد محمد أحمد. (1996). إدراك القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة. مجلة دراسات نفسية. المجلد السادس. ع 2. ص ص 275-299.

8. مخيمر، عماد محمد أحمد. (1997). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية: متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد السابع. ع 17. ص ص 103-138.

9. مخيمر، عماد محمد أحمد. (2002). استبيان الصلابة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

10. Delmas, P. (2002). Effet d'un programme de renforcement de la hardiesse sur la hardiesse, le stress perçu, les stratégies de coping et la qualité de vie au travail d'infirmières françaises.Thèse non publiée, Université de Montréal, Montréal.

11. Kobasa, C, S & Puccetti, M,C. (1983). Personality and social resources in stress resistance, Journal of Personality and Social Psychology, 45 (4), pp 839-850.

12. Kobasa, C, S. (1982a). Commitment and coping in stress resistance among lawyers, Journal of Personality and Social Psychology, 42 (1), pp 168-177.

13. Kobasa, C, S. (1982b). Commitment and coping in stress resistance among lawyers, Journal of Personality and Social Psychology, 42 (4), pp 707-717.

14. Kobasa, C. S. (1979). Stressfful life events,Personnality and Health : an inquiry into hardiness. *Journal of Personality* and *Social Psychology, 37,* (1), pp 1-11.□

أثر إستراتيجية التناذر المعرفي على مدركات طلاب العلوم للمواد في تعلم نماذج التصنيف الكيميائي

*د.سيد علي ريان(تيس)، **أ.د.الطيب بالعربي
*مختبر تعليمية العلوم المدرسة العليا للأساتذة بالقبة –الجزائر
**جامعة الجزائر II

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التناذر المعرفي على مدركات طلاب العلوم في تعلم نماذج التصنيف الكيميائي للمواد. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (39) طالب وطالبة، أي ما نسبته 38.50٪ من أفراد مجتمع الدراسة. استخدمت الدراسة وثيقة نشاط تحوي دليل الأستاذ معد وفق إستراتيجية التناذر المعرفي، واستبانة للكشف عن تصورات الطلاب البديلة.

دلت النتائج الإحصائية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التناذر المعرفي بناءا على اختبار معنوية المتغير المستقلة t و اختبار جودة التوفيق (R^2) في إحداث التغيير المفهومي لتصورات الطلاب البديلة المتعلقة بنماذج التصنيف الكيميائي للمواد.

مقدمة

تتمثل أهداف التربية العلمية في إكساب المتعلم المفاهيم العلمية بصورة وظيفية (الديب، 1974)، حيث يرى أعظم المهتمين بالتربية و التعليم أن احد الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكد عليها المؤسسات التعليمية في تدريس مختلف العلوم، و في مختلف المستويات المتتابعة ... التأكيد على تعلم المفاهيم، فهي العناصر المنظمة و المبادئ الموجهة لأي معرفة علمية يتم اكتسابها في الصف الدراسي أو المختبر أو أي مكان آخر (صباريني، و آخرون، 1994).

ظهر في بداية السبعينات من هذا القرن منحى البنائية في العلوم كتطبيق للنظرية البنائية في مجال تدريس العلوم (العياصرة، 1996)، تعتمد هذه النظرية على أن المعنى يبنى ذاتيا استنادا إلى الجهاز المعرفي للمتعلم ، كما يتطلب تشكل المعاني لديه جهدا عقليا مع مقاومة بنيته المعرفية للتغير بشكل كبير.

توصل العديد من المربين في مجال التربية أن لدى الطلبة مفاهيم ونظريات علمية اكتسبوها من عدة مصادر كالتجربة الحسية، ومن اللغة غير الواضحة، ومن بعض الأشكال المرسومة في الكتب

المدرسية وغيرها، تعد هذه التصورات مخالفة للمعارف العلمية الصحيحة بل إنها تعيق الطالب عن تعلم المادة العلمية السليمة (مطر، 1988)، يصطلح على هذه المعارف والمعاني غير المتفقة مع المعاني السليمة، بمسميات عديدة من بينها:الفهم غير السليم، و الفهم الخطأ، و الأطر البديلة والفهم الساذج، والفهم الأولي، و يتشبث المتعلم بمثل هذه المفاهيم الخطأ بدلا من المفاهيم العلمية و ذلك لأنها تعطيه تفسيرات تبدو منطقية بالنسبة له لأنها تأتي منسجمة مع تصوره المعرفي الذي تشكل له عن العالم من حوله (الخليلي،1996). نجد هذه المفاهيم في مختلف العلوم كالكيمياء والفيزياء و الأحياء وغيرها، و الكيمياء بصفة خاصة توفر نظرة جديدة للعالم، تمكن الطالب من فهم المفاهيم الكيميائية التي قد تؤدي إلى صراعات التكيف مع هذه النظرة مما يسبب فقدان الطالب الثقة في أنماط تفكيره المنطقي . يرى (Clement ,1983) أن سبب فشل التلاميذ في اكتساب الفهم السليم للمفاهيم الأساسية إلى درجة التجريد العالية لمادة الكيمياء و الدقة المنطقية المطلوبة في حل المشكلات الكيميائية و المهارات الرياضية اللازمة لحل المسائل التي تتضمن المفاهيم الكيميائية.

لتجنب التلاميذ الوقوع في الأخطاء المفاهيمية ومساعدتهم على تعلم المفاهيم العلمية ينبغي على معلمي العلوم أن يتبعوا طرائق وأساليب تدريسية مختلفة (زيتون،زيتون،1992)،وان يأخذوا المعرفة القبلية للتلاميذ في الاعتبار ،وقد جرت محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات تنفيذية يتبعها المعلم في حجرة الدراسة ، ليدرس تلاميذه وفق المرتكزات الأساسية للفلسفة البنائية، ولعل من بين الاستراتيجيات التي يمكنها أن تؤدي دورا في عملية التحصيل المفاهيمي، تلك التي تعتمد على التناقض التناذر...الذي يمثل حالة الفرد عندما يقع تحت تأثير مواقف أو مفاهيم متعارضة مع ما يعرفه عن العالم الطبيعي الذي يعيش فيه (أبو الفتوح ،1994).

إن العلم التجريبي أو العادي ،أي المنسوب إلى عادة الأشياء، يبدأ كما هو معروف من المدركات الحسية إشارة إلى كونها مستمدة من العالم العياني أو الموضوعي أو الخارجي بواسطة الحواس، فالعالم إذ يرتقي من هذه الملاحظات التي تعتمد على الحواس أو الإدراكات الحسية إلى إنشاء تصورات مختلفة عن حقيقة الأشياء ندعوها نماذج .

تعد النماذج بأنها صفة الشيء بما قاربه أو شاكله من جهة واحدة أو جهات كثيرة لا من جميع الجهات لأنه لو ناسبه مناسبة كلية لكان إياه (طبانة،1981). والتمثيل يصور الأشياء في عبارة موجزة فتتحصل على قليل يفهم، فإدراك الشيء مجملا أسهل من إدراكه مفصلا، وكلما كان عمل الخيال أكثر كأن يكون المثال منتزعا من عدة أمور كانت صورته أعجب والنفس به اطرب (الجرجاني،1983).

يعتبر (René Thom ,1984) ، ما هو أساسي في النموذج ،ليس توافقه مع التجربة ولكن بعده الوجودي المفهومي يشير هذا القول إلى العلوم التي تعتمد على التجريب و تجعله المعيار الوحيد

لصحتها ، فالنموذج الذري في الكيمياء مكننا من الوصف الدقيق لمكونات المادة و التنبؤ بمداراتها لكن في المقابل ضيعنا كيف تكون هذه المدارات في الفضاء .

إن طبيعة عقولنا لا تقنع بالوصف فقط بل تدفعنا إلى البحث عن النشأة و لماذا الأشياء فهذا النموذج يتماشى مع الوصف فقط، وفي كثير من الحالات تعجز النماذج الكمية عن تفسيرها فأصبحت نصوص القوانين الكيميائية نصوصا رياضية صرفة لكن رغم قوة الرياضيات في التعبير، وما تمتاز به من بساطة و فوائد مختلفة و اتساع مجالات تطبيقاتها على جميع مظاهر الطبيعة، إلا أننا نلاحظ أن الصياغة الرياضية للقوانين الكيميائية صياغة معقدة ومجردة تتطلب قدرة فائقة في إدراك المعاني، و الإدراك هو قدرة الإنسان على تنظيم الإحساسات التي تزودنا بها الحواس أو العملية التي يتم من خلالها تنسيق عمل الحواس وجعلها ذات معنى. بناء على ذلك فإن الإحساس هو المصدر الأساسي الذي يغذي عملية الإدراك وأن وظيفة الحواس هي نقل جميع التغيرات التي تحدث في البيئة ليقوم الدماغ بتحليلها وفهمها وتخزينها ضمن خبرة الفرد أو الاستجابة لها عند الحاجة. وهذه المفاهيم تنسجم مع رأى بياجيه الذي اعتبر الإدراك وسيلة للتكيف مع البيئة ومثيراتها المختلفة. والإدراك مبني على أساس معالجة المثيرات من الأعلى إلى الأسفل وفق المعرفة والخبرات السابقة، وهذا على خلاف الانتباه الذي يبنى على أساس معالجة المثيرات من الأسفل إلى الأعلى ومن خلال التعرف على مكوناتها وخصائصها، في حين يرى (Anderson, 1995)، بأن الإدراك هو محاولة تفسير المعلومات التي تصل إلى الدماغ بينما يعتقد (Solso, 1988)، أن الإدراك هو فرع من فروع علم النفس يرتبط بفهم المثيرات الحسية و التبوء بها غير أن (Lindsy, Norman, 1977) يتوقع بأنه تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها. إن القوى المدركة مرتبة في سلسلة متدرجة تبدأ من ابسط القوى وأقربها إلى المادة و تنتهي إلى أرقى القوى وأبعدها عنها ثم ترتقي إلى العقل فالعقل قد تعدى كل مراتب التجريد وهو يدرك المقولات التي هي في أصلها مجردة و يجردها من كل اللواحق إن كان المدرك يحتاج إلى تجريد.

إن صعوبات تعلم الطلاب لنماذج التصنيف الكيميائي للمواد أصبح أمرا ظاهرا لكل مهتم بتعليمية الكيمياء، ومن هذا المنطلق تبرز الدعوة إلى تبني إستراتيجيات تعليم حديثة مثل إستراتيجية التناذر المعرفي التي يتم من خلالها وضع المتعلم في حالة عدم اتزان معرفي عن تصوراته حول الأنماط المختلفة للمفاهيم العلمية عامة والكيميائية بشكل خاص وصولا إلى الحد الأدنى من الفهم و المعقولية الأولية للتصورات المرتبطة بتلك المفاهيم تحقيقا لتغيير مفهومي مثمر. يؤدي استخدام إستراتيجية التناذر إلى توليد تعارض معرفي لدى المتعلم، و بالآتي يتولد ميل قوي للرغبة في المعرفة، وهذا الميل يُحدث صراعا في عقل المتعلم يكتشفه بنفسه محاولا إن يتكيف مع عالمه ليساعده على بناء نظامه المعرفي .

مشكلة الدراسة

يشكل المتعلم المحور الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، ومن الضروري العناية بمدى تفاعله مع هذه العملية من خلال تدريب وتنمية مدركاته بإستراتيجية التناذر المعرفي لتحصيل مفاهيم ونماذج ، تفيده في التصنيف الكيميائي للمواد مع معالجة بعض التصورات البديلة لتلك المفاهيم، ومن ثم استقصاء فعالية إستراتيجية التناذر المعرفي في تعديل تلك التصورات .

أسئلة الدراسة

1-ما التصورات البديلة لمفاهيم التصنيف الكيميائي للمواد الشائعة بين طلاب الكيمياء ؟

2-ما اثر إستراتيجية التناذر المعرفي مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تعديل التصورات البديلة لدى أفراد العينة التجريبية عن مفاهيم التصنيف الكيميائي للمواد؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في الجوانب الآتية :

1.تتناول هذه الدراسة موضوع تعليم وتعلم مفاهيم كيميائية التي تعتبر من أهم نواتج تعلم الكيمياء ويستلزم ذلك ضرورة تعلمها واكتسابها بشكل سليم.

2. يتوقع أن تضيف الدراسة نتائج طريقة من طرائق اكتساب مفاهيم كيميائية بكيفية سليمة، وهذا ضروري لتنظيم أي فرع من فروع المعرفة العلمية في صورة ذات معنى عبر السنوات و المراحل التعليمية المتتابعة.

3. اهتمام المعلمين بالكشف على التصورات البديلة المتداولة بين الطلبة ومن ثم اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة.

4. قلة الدراسات بالجامعات العربية في حدود علم الباحث التي تناولت التصورات البديلة في ميدان الكيمياء البنيوية بالعلاج كما اكتفت بعض هذه الدراسات بمجرد تشخيص التصورات البديلة في ميادين مختلفة دون اقتراح العلاج.

5. يلفت هذا البحث القائمين على إعداد المناهج إلى ضرورة اخذ التصورات البديلة المتداولة بين الطلاب في الاعتبار عند إعداد المنهاج والمواد التعليمية المختلفة.

6. تظهر أهمية الدراسة في العينة المستهدفة و هم طلاب سيمارسون مهنة تعليم مادتي الفيزياء والكيمياء في الأشهر القليلة القادمة بمراحل التعليم الثانوي على مستوى الوطن.

فروض الدراسة

1. يمتلك طلاب عينة الدراسة تصورات بديلة حول مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التناذر المعرفي بناءا على اختبار معنوية المتغير المستقلة t و اختبار جودة التوفيق (R^2) في إحداث التغيير المفهومي للتصورات البديلة المتعلقة بالتصنيف الكيميائي للمواد .

التعريفات الإجرائية

إستراتيجية التناذر المعرفي: انبثقت هذه الإستراتيجية من نظرية التناذر المعرفي التي طورها (Léon Festinger)، و التناذر المعرفي يعني ببساطة حالة من الضغط تحدث لدى الشخص ذي البعدين المعرفيين مثلا الاتجاه والمعتقدات يوجدان في حالة صراع(تنافر أو تناذر أو تناقض) مثلا شخص يجب أن يكون متحررا إلى أقصى الحدود لكن معتقداته غير ذلك فيعيش حالة من الصراع المعرفي (Robert,1980) . أما إجرائيا تعد إستراتيجية التناذر المعرفي بأنها مجموعة من التحركات التعليمية التي يتم من خلالها وضع الطالب في حالة عدم اتزان معرفي عن تصوراته حول الأنماط المختلفة لنماذج التصنيف الكيميائي وصولا إلى الحد الأدنى من المعقولية الأولية للتصورات العلمية المرتبطة بتلك المفاهيم تحقيقا لتغير مفهومي مثمر.

الإدراك: هو محاولة فهم خصائص المادة من خلال تفسير المعلومات والمفاهيم القادمة من الحواس إلى دماغ المتعلم. والفهم هنا ينطوي على التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة.

النموذج: هو تشبيه أو تمثيل محسوس بمحسوس، أو محسوس بمجرد، أو مجرد بمحسوس أو مجرد بمجرد وفق درجات في عالم الحس أو عالم التجريد(حوا تيس،2001).

الحدود الزمنية والمكانية للدراسة

1. طبقت تجربة الدراسة بمختبر بنية الكيمياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة (الجزائر).
2. اقتصرت الدراسة على وحدة بنية المادة في موضوع التصنيف الكيميائي للمواد .
3. تم تدريس المجموعة التجريبية وفق دليل الأستاذ المعد بتنفيذ إستراتيجية التناذر المعرفي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تحدد منهج الدراسة الحالية بناء على طبيعة المشكلة المطلوب دراستها، وعليه فقد استخدم منهجان هما:

-**المنهج الوصفي**: استخدمنا المنهج الوصفي لرصد التصورات البديلة الشائعة حول مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي للمواد لدى طلاب العينة الضابطة ومحاولة تعديلها عند أفراد العينة التجريبية.

- **المنهج التجريبي**: أعتمد الباحث على التصميم التجريبي المسمى تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار قبل تنفيذ الإستراتيجية التناذر المعرفي وبعد تنفيذها، حيث تجرى الملاحظات قبل وأثناء وبعد تقديم المعالجة للمتغيرات التابعة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتألف مجتمع البحث من طلبة السنة الخامسة الذي بلغ تعدادهم(101) طالب وطالبة من التعليم الجامعي بقسم الكيمياء بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة، في حين تألفت عينة الدراسة من (39) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية المتناسبة، حيث قمنا باختيار ما نسبته 38.50٪ من أفراد مجتمع الدراسة الأصل، وللتأكد من درجة تمثيل العينة للمجتمع إحصائيا، تم استخدام اختبار (كاي تربيع) لحسن المطابقة بين النسبتين النظرية والمشاهدة، وقد كانت قيمة كاي تربيع تساوي 0.59 وهي قيمة غير دالة عند مستوى0.01 مما يدل على أن عينة الدراسة المسحوبة ممثلة لمجتمع الدراسة بدرجة مرتفعة.

أدوات الدراسة

1. إعداد وثيقة نشاط تحوي دليل الأستاذ المعد وفق إستراتيجية التناقض المعرفي: تتضمن هذه الوثيقة ما يلي:

أ-التوزيع الزمني لكل موضوع من موضوعات الوحدة مع رصد التصورات البديلة لدى عينة الدراسة التي ستتم معالجتها .

ب-تقديم الخطط التدريسية لموضوعات الوحدة وفق مرحلتين هم : الكشف عن التصور البديل وتنفيذ إستراتيجية التناذر المعرفي (أنظر الملحق) .

ج-تنفيذ مراحل التناذر العرفي بالخطوات الأربعة الآتية:

1-مراحل إحداث التناذر ،

2-مراحل البحث عن حل التناذر ،

3-مرحلة التوصل إلى حل التناذر ،

4-مرحلة التطبيق.

2. إعداد استبانه للكشف عن التصورات البديلة التي يمتلكها طلاب العلوم:

يطرح في كل جزء من الاستبيان سؤال أو استفسار يقترح لها ثلاث إجابات يرمز لها بالأحرف (أ) و (ب) و(ج) يكون من بينها إجابة واحدة صحيحة ويقترح للإجابات الثلاث تبريرات يرمز لها بالأرقام (1)، (2)، (3) .

ثبات الاستبانة وصدقها

روعي أثناء إعداد مفردات الاستبانة أن تغطي أهم مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي ، كما تم عرضها في صورتها الأولية على خمس عشرة أستاذ من المحكمين المتخصصين في الكيمياء البنيوية، وعلوم التربية، وذلك لتحقيق صدق الاستبانة، ومدى سلامة المفردات، ومدى ارتباطها بموضوع الوحدة، وبالمستوى الذي وضعت لقياسه. أبدى المحكمون مجموعة من التوجيهات التي أخذ بها الباحث لأهميتها، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية، على درجة مقبولة من الصدق، وقابلا للتطبيق .

أظهرت نتائج تطبيق معادلة الفا كرونباخ أن ثبات الاستبانة هو (0.87)، وهذه الدرجة تجعل الباحث يطمئن إلى استخدام هذا الاستبانة كأداة للقياس في هذه الدراسة، كما تم تقدير معامل الصدق الذاتي وهو الجذر التربيعي لثبات الاستبانة، والمساوي (0.93)، وهي درجة مقبولة.

زمن الاستبانة:

لتحديد الزمن اللازم لتطبيق الاستبانة تم استخدام المعادلة الآتية: (السيد، 1987).

متوسط زمن الاستبانة (م) = (زمن إجابة الطالب الأول+زمن إجابة الطالب الأخير) / 2

رصد الباحث أقل زمن إجابة استغرقته الطالبة الأولى فكان 40 دقيقة، والزمن الذي أستغرقه الطالب الأخير فكان 50 دقيقة، وعليه قدر متوسط زمن الاختبار فكان:

متوسط زمن الاختبار(م) = (50+40) / 2 = 45 دقيقة

عرض نتائج الدراسة

قام الباحث بإجراء الاختبار القبلي والبعدي لرصد التصورات البديلة حول مفاهيم موضوع الدراسة و لمعرفة قوة تأثير الإستراتيجية المطبقة في تعديل تلك التصورات.يبين الجدول رقم(1) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم(1) النسب المئوية للتصورات البديلة عن الأسئلة للعينة الضابطة و التجريبية.

رقم السؤال	النسب المئوية للتصورات البديلة							
	أ		ب		ج		الامتناع	
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
1	0%	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%
2	62%	41%	21%	33%	15%	13%	3%	13%
3	21%	15%	33%	51%	38%	28%	8%	5%
4	33%	62%	13%	10%	38%	26%	10%	3%
5	97%	74%	0%	5%	3%	0%	0%	21%
6	28%	18%	31%	0%	36%	77%	5%	5%
7	0%	5%	56%	72%	23%	18%	21%	5%
8	41%	51%	21%	18%	31%	21%	8%	10%
9	77%	87%	8%	5%	0%	0%	15%	8%
10	0%	0%	92%	100%	0%	0%	8%	0%
11	77%	82%	5%	0%	3%	3%	13%	15%
12	33%	33%	23%	26%	41%	38%	3%	3%
13	23%	23%	18%	10%	41%	49%	18%	18%
14	15%	26%	38%	18%	46%	54%	3%	3%
15	13%	23%	74%	59%	8%	5%	5%	13%
16	3%	5%	44%	38%	44%	46%	10%	10%
17	49%	51%	5%	3%	36%	28%	10%	18%
18	49%	44%	8%	18%	13%	23%	31%	15%
19	10%	33%	21%	15%	46%	31%	23%	21%
20	18%	15%	38%	26%	28%	36%	15%	23%

يلاحظ من النتائج المبينة في الجدول رقم(1) امتلاك طلاب العينة الضابطة لتصورات بديلة من خلال إجاباتهم المختلفة على البدائل حول كل مفهوم من مفاهيم موضوع الدراسة وهذا ما يؤكد صحة فرضية الدراسة التي نصت على امتلاك طلاب عينة الدراسة لتصورات بديلة حول مفاهيم التصنيف الكيميائي. تُظهر نتائج الجدول رقم(1) فروق ظاهرية بين النسب المئوية لعينة الدراسة على التطبيقين قبل تنفيذ إستراتيجية التناذر المعرفي و التطبيق البعدي.

الجدول رقم (2)

يمثل المعالجات الإحصائية لدرجات أفراد العينة الضابطة و التجريبية.

نوع التطبيق	المتوسط /40	الانحراف المعياري

5.77	19.43	قبلي
5.49	22.15	بعدي

يتبين من نتائج الجدول رقم(2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة قبليا وبعديا، حيث يلاحظ تحسن في المتوسط لدى العينة التجريبية بانحراف معياري لمتوسط الدرجات أكثر تمركز حول متوسطها.

قمنا بدراسة قياسية بهدف تحديد درجة تأثير لاختبار الأول(التطبيق القبلي ; TEST1) على الثاني(التطبيق البعدي ; TEST2) كما هو موضح في الشكل رقم (1) الآتي:



الشكل رقم(1): يمثل مستقيم معادلة الانحدار

نقوم فيما يلي بنمذجة العلاقة بين الاختبار الأول والاختبار الثاني بالاعتماد على طريقة المربعات الصغرى العادية وفقا لنموذج الانحدار الآتي:

$$Test2 = \alpha * Test2 + \varepsilon_i \qquad \cdots\cdots\cdots\cdots(^*)$$

حيث:

ε_i مقدار الخطأ.

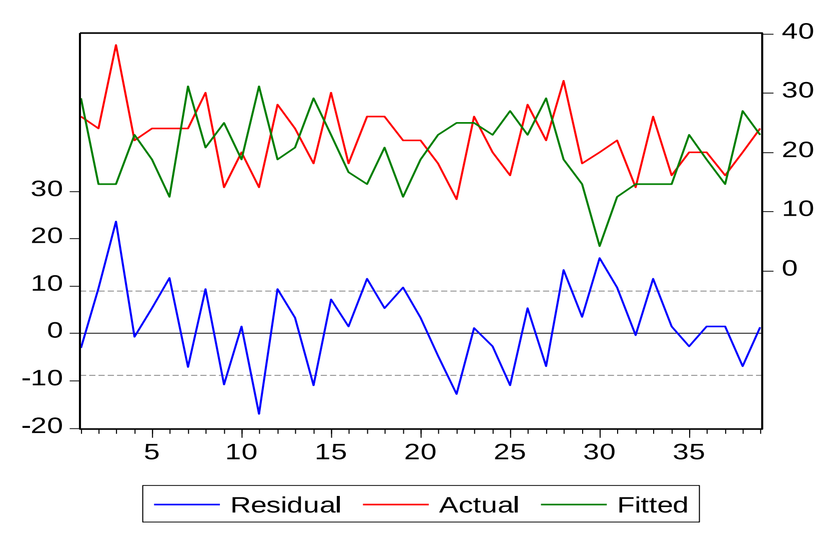
Test1:تطبيق الإستبانة قبل تنفيذ الإستراتيجية.

Test2: تطبيق الإستبانة بعد تنفيذ الإستراتيجية.

وباستعمال برنامج Eviews للإحصاء تحصلنا على النتائج الآتية:

$$\underset{(0,07)}{\widehat{Test2} = 1,03 * \widehat{Test1}} \quad \cdots\cdots\cdots\cdots\cdots\cdots(^{**})$$

حيث أن القيمة التي هي بين قوسين تمثل الانحراف المعياري للمتغيرة Test1 وفيما يلي ندرج الشكل البياني الممثل للمعادلة (**) :



البيان رقم(2): يوضح بواقي الانحدار(المنحنى الظاهر باللون الأزرق)، والقيم الحقيقية لـTest2(المنحنى الظاهر باللون الأحمر)، و قيم المقدرة لـTest2 (المنحنى الظاهر باللون الأخضر).

عند كتابة النموذج في الحالة العامة كما في المعادلة (*) لا يحق لنا أن نربط العلاقة بين المتغيرتين Test1 و Test2 بمعزل عن العوامل الأخرى التي من شأنها أن تؤثر على مستوى الطلبة، وبالآتي وجب إدخال εi للتعبير عن باقي العوامل التي لم نتمكن من أخذها بعين الاعتبار في الدراسة . وبما أننا نهدف إلى قياس فعالية الإستراتيجية المقترحة وجب علينا ربط العلاقة بين Test1 و Test2 فقط بمعزل عن باقي العوامل ومنه تصبح الكتابة الموافقة لذلك كما سبق ذكره في المعادلة (**) حيث:1.03 هي القيمة المقدرة لـ α (معامل الانحدار البسيط أو ميل مستقيم معادلة الانحدار).

تحليل النتائج: للإجابة عن فرضية الدراسة الثانية والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التناذر المعرفي بناءا على اختبار معنوية المتغيرة المستقلة (t) و اختبار جودة التوفيق (R^2) في إحداث التغيير المفهومي للتصورات البديلة المتعلقة بالتصنيف الكيميائي للمواد أجرينا الاختبارين الإحصائيين الآتيين:

➢ اختبار جودة التوفيق (R^2): بما أن النموذج المقدر لا يحتوي على ثابت فان (R^2) لا تفسر العلاقة بين المتغيرين تحت شروط الانحدار البسيط، وعليه فإننا نستبدل (R^2) ب(R^2_0) والتي تعطى بالعلاقة الآتية:

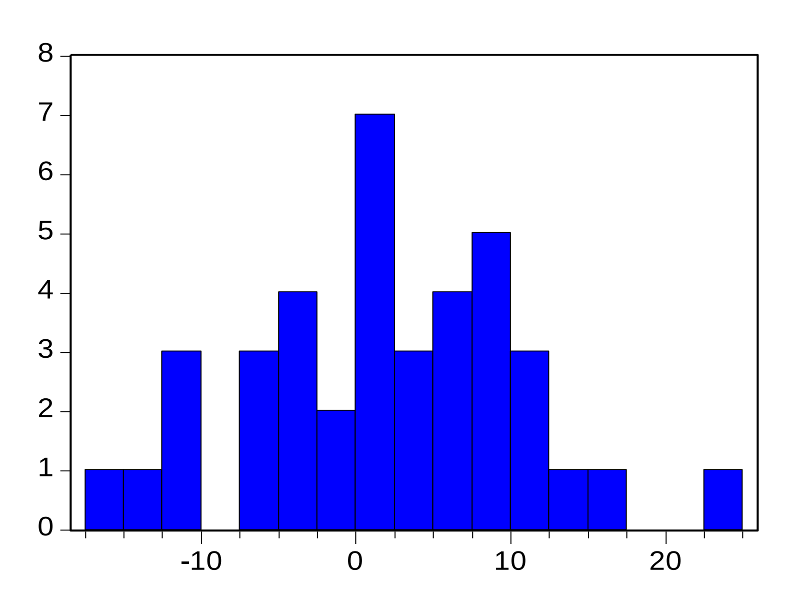
$$R_0^2 = 1 - \sum_{i=1}^{n} e_i^2 \Big/ \sum_{i=1}^{n} Test2_i^2$$

حيث e_i تمثل بواقي انحدار Test2 على Test1.

من خلال قيمة(R^2_0) يتبين لنا أن Test1 تفسر Test2 بنسبة(88٪) إذ تعتبر هذه القيمة جيدة أي تتميز الإستراتيجية بفعالية عالية بنسبة 88٪ .

اختبار معنوية المتغيرة المستقلة(t): لمعرفة معنوية المتغير Test1 في النموذج المقدر نستعمل الاختبار (t_α)، والتي تقدر بالعلاقة: $t_{\hat{\alpha}} = \hat{\alpha} \big/ S_{\hat{\alpha}} = 1{,}03 \big/ 0{,}07 = 14{,}73$

يتضح أن القيمة المحصل عليها t_α=14.73 أكبر من القيمة المجدولة لتوزيع الاحتمالي عند مستوى دلالة 0.01 والتي تساوي :2, 71=t(tab) حيث t_α›t(tab) أما فيما يتعلق ببواقي الانحدار فهي تحقق فرضيات طريقة المربعات الصغرى العادية (فرضية التوزيع الطبيعي لبواقي الانحدار) ودعما لهذا القول نقدم التمثيل البياني لبواقي الانحدار الآتي:



Series: Residuals	
Sample 1 39	
Observations 39	
Mean	1.985891
Median	1.472686
Maximum	23.47269
Minimum	-17.12996
Std. Dev.	8.686716
Skewness	-0.033089
Kurtosis	2.841603
Jarque-Bera	0.047888
Probability	0.976341

المستقلة t_α و اختبار جودة التوفيق (R^2)، حيث يمكن الاعتماد عليهما للتأكد من صحة ومدى فعالية إستراتيجية التناقض المعرفي، وكذلك انطلاقا من قيمة معامل معادلة الانحدار البسيط (1.03) الموجبة يتضح بشكل مؤكد فعالية إستراتيجية التناقض المعرفي في تدريب مدركات طلاب العلوم قصد تحصيل مفاهيم نماذج التصنيف الكيميائي.

ما يمكن استنتاجه كذلك من قيمة معامل معادلة الانحدار البسيط 1,03 هو أن كل طالب بعد أن يجري الاختبار الثاني يحصل على درجة أعلى من درجة الاختبار الأول على الأقل بعلامة واحدة، وهّذه النتيجة تؤكد النتائج المحصل عليها بالمعالجات الإحصائية السابقة.

الاستنتاجات

على ضوء النتائج المستخلصة بعد تنفيذ إستراتيجية التناذر المعرفي على عينة من طلاب التخرج قوامها تسعة وثلاثين طالب وطالبة في موضوع يعد من أهم مواضيع الكيمياء البنوية، والذي يتعلق بنماذج التصنيف الكيميائي للمواد بينت لنا مجموعة من المؤشرات والنتائج يمكن ذكرها كما يلي:

1. يمكن الاستنتاج في ضوء الكيفية التي تفاعل بها الطلاب عينة الدراسة مع التناقضات المقدمة لهم، وذلك باعتبار أن المواقف التعليمية التي استخدمت في المعالجة التجريبية يمكن أن تكون سبب في مساعدة الطلاب على التفاعل بحماس مع التناقضات المقدمة لهم، وحثهم على عدم تجاهلها أو تجنبها مما يساعد على إحداث التغيير المفهومي و تعديل التصورات البديلة.

2. إن إستراتيجية التناذر المعرفي ساعدت على عرض المحتوى التعليمي لموضوع التصنيف الكيميائي للمواد بشكل مفصل و مختلف عن أسلوب عرضه بالطريقة التقليدية، حيث تم عرضه بتطبيقات مختلفة وملموسة أتاحت الفرصة لطلاب عينة الدراسة لممارسة عمليات وأنشطة مختلفة أثناء التعلم، إضافة إلى وجود المناقشة والحوار والتفاوض الجماعي، وتبادل الأفكار فيما بينهم مما ساعد على إيضاح الخطأ في التصورات القبلية المكتسبة حول مفاهيم موضوع الدراسة واستبدالها بتصورات علمية سليمة أخرى في مرحلة البحث عن حل التناذر.

3. إن المعالجة التجريبية وما تحويه من مواقف تعليمية تساعد على التصنيف العلمي السليم للمواد، وعدم اكتفاء الطالب على مدركاته من خارج وتوفير فرصة أمام الطلاب لتطبيق ما يتعلمونه في مواقف جديدة، و مساعدتهم على الربط بين المعارف القبلية الموجودة في البنية المعرفية لديهم و المعرفة الجديدة المتعلمة ربطا منطقيا، كل ذلك من شانه ساعد الطلاب على تعديل التصورات البديلة المرتبطة بهذا الموضوع.

4. ساعد التناقض المعرفي في إثارة دافعية الطلاب للتعلم وفي تعويدهم على الأسلوب العلمي في البحث.

5. إن المواقف التعليمية التي تنطوي عليها المعالجة التجريبية و تنوعها من أمثلة و تجارب وتشبيهات يمكن اعتبارها مفيدة و مناسبة لتعديل التصورات البديلة.

6. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية البنائية باعتبار طلاب عينة البحث كانوا ايجابيين حيث أتيحت لهم فرصة الحوار و المناقشة و التفاوض فيما بينهم، كما كانوا ناشطين في السعي لبناء المعرفة بأنفسهم.

7. إن اهتمام المعلم بالتعرف على التصورات البديلة لدى الطلاب حول نماذج التصنيف الكيميائي للمواد قبل البدء في التدريس ووضعها في الاعتبار أثناء التدريس، ساعد على تعديل هذه التصورات إلى تصورات علمية سليمة.

8. إن المعالجة التجريبية ساعدت على عرض مواقف تتناقض نتائجها مع النتائج التي يتوقعها الطلاب الذي يؤدي إلى عدم الاتزان المعرفي، والتي يمكن أن تكون سببا في حفز الطلاب على التعلم وإعادة تنظيم معارفهم بشكل جديد، واكتساب التصورات العلمية المرغوبة.

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة تبين لنا أن إستراتيجية التناذر المعرفي تعد من طرائق تدريس العلوم الفعالة لتحقيق التغيير المفهومي وتعديل التصورات البديلة إلى تصورات علمية سليمة، و يمكن استخدامها في موضوعات العلوم الطبيعية التي تشيع فيها التصورات البديلة.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن أن نقترح ما يلي:

- ضرورة مثابرة مصممي المناهج على تبني أساليب تدريسية جديدة مثل إستراتيجية التناذر المعرفي و التي تنطلق من معارف الطلاب السابقة.
- توسيع استخدام إستراتيجية التناذر المعرفي في تدريس موضوعات العلوم الطبيعية(كيمياء وفيزياء وعلم أحياء...).
- استفادة أساتذة الكيمياء من اختبار التصورات البديلة الذي قدم في هذه الدراسة لقياس تصورات الطلاب البديلة حول مواضيع الكيمياء المختلفة بطريقة الأسئلة من متعدد.
- تنظيم محاضرات و دورات تدريبية لمصممي المناهج المتخصصين في ميدان العلوم الطبيعية لتوعيتهم بالتصورات البديلة وتدريبهم على كيفية الكشف عنها ومعالجتها بإستراتيجيات تعليم وتعلم ناجعة.

المراجع

أبو الفتوح،عبد الحميد.(1994). تصورات الأطفال عن الظواهر ذات الصلة بالعلوم واقعها واستراتيجيات تغييرها. دار الوفاء المنصورة ، القاهرة، مصر.

بدري ،طبانة.(1981). علم البيان ،دار الثقافة، بيروت، لبنان.

الجرجاني.(1983).كتاب أسرار البلاغة، دار المسيرة، بيروت.

حواتيس، جمال .(2001). النماذج الفيزيائية دراسة علمياتية و تعليمياتية، رسالة ماجستير غير منشورة. المدرسة العليا للأساتذة، القبة، الجزائر.

الخليلي، خليل يوسف. (1996). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دار القلم، الإمارات العربية.

الديب، فتحي. (1974). الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، دار القلم، الكويت.

زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (1992). البنائية، منظور ابستمولوجي وتربوي، منشاة المعارف، الإسكندرية مصر.

العياصرة، احمد حسن .(1996). اثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفهوم القوى ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة اليرموك .

صباريني، محمد سعيد، الخطيب، قاسم محمد .(1994). اثر استراتيجيات التغيير المفهومي الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في صف الأولى الثانوي العلمي، رسالة الخليج العربي،العدد 49 ، (14)،100-105.

مطر،فاطمة خليفة.(1988). بعض المفاهيم الفيزيائية المغلوطة لدى الطلاب وسبل تصحيحها،ورقة عمل مقدمة لندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العام في دول الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

السيد، فؤاد البهي.(1987). علم النفس الإحصائي، وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.

Anderson ,J(1995),cognitive psychology and its Implications 4th Edition, W.H.Freeman and Company, New York.

Clement J ,(1993).using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students preconception in physics ,Journal of Research science Teaching .

Lindsy,A.and Norman.(1977).Human Information Processing. Academic Press, New York

René Thom ,(1984).La science malgré tous, Encyclopedia universalis annexe l1.

Solso,R.(1988).Cognitive Psychology.2nd Edition. Allyn And Bacon ,Boston

Stermberg ,R.(2003).Cognitive psychology.3rdEdition. Thomson,Wadsworth, Australia .

الخصائص السيكومترية لاختبار الرياضيات (المستوى الثالث)

في بطارية الاختبارات التحصيلية الواسعة (WRAT)

د. محارب علي الصمادي- د. ريما فايز زواهره

جامعة البلقاء التطبيقية

المملكة الأردنية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار الرياضيات في بطارية اختبارات القدرات الواسعة (Wide Rang Achievement Test (WRAT (المستوى الثالث :للصفوف الخامس والسادس والسابع). تكونت عينة الدراسة من (900) طالباً وطالبةً.و لتحقيق هدف الدراسة تم ترجمة فقرات المقياس، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين.تم إيجاد معاملات الصدق مثل : الصدق المرتبط بمحك مع علاماتهم في مادة الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي الأول (2009/ 2010). وبلغت قيمة للمقياس ككل(0.415)، وبلغت(0.57 ، 0.28 ، 0.25) بالترتيب للصفوف(الخامس والسادس والسابع)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدرج في معاملات الصعوبة للفقرة، حيث تراوحت بين(0.53 – 0.88) بينما تراوحت معاملات التمييز كانت تتراوح بين(0.18- 0.57) .وتم إيجاد معاملات الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وكانت القيم للاختبار الكلي (87.)، و(0.87 ، 0.87، 0.82) بالترتيب للصفوف الثلاث، وبذلك يعد المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى الجنس.

المقدمة

تحتل مادة الرياضيات مكانة متميزة من بين العلوم الأخرى فهي تحتاج الكثير من الدقة في التفكير وصفاء الذهن وعقلية متفتحة، والرياضيات تشكل لغة العلم في حد ذاتها، لأنها كمال النظرية العلمية التي يعبر عنها بصورة رياضية، وقد يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى أنها تكّون الشكل المثالي، الذي يجب أن تتجه إليه كل المعرفة العلمية، إذ نجد جميع المفاهيم التي تشكلها ضرورية للنمو المتكامل لكافة العلوم الأخرى، ونتيجة للتطور الذي شهدته الرياضيات كمادة علمية من دون العلوم الأخرى، كان لهذا التطور أثره الواضح وصداه المسموع في تطوير العلوم الأخرى(الاسمر، 2007).

وبالرغم من الأهمية الكبرى لمادة الرياضيات في حياتنا، وذلك من خلال أدوارها المتعددة التي تسهم في تنمية أساليب التفكير لدى الفرد، وتنظيم أموره الحياتية وذلك من خلال إدراكه دلالة الأرقام التي تحيط به من كل جانب، ومساهمتها في تنمية الشخصية، وتطويرها من خلال تنمية قدراته على التنظيم، والموضوعية، والدقة، والترتيب، والصبر، والبحث، وغيرها من الاتجاهات الإيجابية البناءة، إلا أن الخوف من مادة الرياضيات بين الكثير من طلبة المدارس جعلهم يكرهون الرياضيات ولا يهتمون بها، ولا يحسون بأهميتها وقيمتها(Ginsburg & Bardody,2003).

اهتم العديد من الباحثين بدراسة الاختبارات التحصيلية والمفاهيم الأساسية فيها، إلا أن المقاييس التي تمت عملية تعريبها وتطويرها بما يتلاءم مع البيئة الأردنية في مجال قياس الرياضيات بفروعها كافة قليلة في المرحلة الأساسية، وذلك بسبب اهتمام الباحثين بصورة أكبر في تطوير مقاييس الميول والاتجاهات والشخصية، والذكاء والقدرات بشكلها العام(المبيضين، 2008؛ Morrs, 1984).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد مادة الرياضيات تعد من المواد المتقدمة التي علينا إيجاد أدوات للقياس والتقويم فيها، ونحتاج إلى مثل هذه المقاييس من أجل قياس القدرات الرياضية التي يكتسبها ويتقنها طلبة المرحلة الأساسية التي تعد من المراحل المهمة لاكتساب المفاهيم والمهارات الأساسية المختلفة فيها. ونظراً لقلة عدد المقاييس والاختبارات الرياضية التي تسعى إلى قياس مستويات التحصيل الدراسي، وقلة وجود أدوات قياس تتمتع بالصدق والثبات اللازم لقياس القدرة الرياضية في الصفوف المتوسطة الخامس والسادس والسابع، ونتيجة التقصير في تطوير الاختبارات والمقاييس الرسمية ذات الخصائص السيكومترية المعروفة والتي تعنى بحاجات الباحثين وصانعي القرار في المجال التربوي في العالم العربي بشكل عام والمملكة الأردنية الهاشمية بشكل خاص، وبالتالي الاعتماد على النتائج المدرسية الناتجة عن الجهود الفردية للمعلمين التي غالباً ما تكون مجهولة الخصائص السيكومترية. لذا كانت الحاجة ماسة لإيجاد مثل هذا النوع من الدراسة، ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى:

الكشف عن الخصائص السيكومترية لصورة أردنية من اختبار المستوى الثالث للرياضيات ضمن بطارية المدى الواسع للاختبارات التحصيلية(WRAT) الذي يغطي الصفوف الخامس والسادس والسابع في المرحلة الأساسية.

وتسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما قيم معاملات الصدق لاختبار الرياضيات في بطارية المدى الواسع(WRAT) لعينة الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون ؟

2. ما قيم معاملات الثبات لاختبار الرياضيات في بطارية المدى الواسع (WRAT) لعينة الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون ؟

3. ما مستوى فاعلية فقرات اختبار الرياضيات في بطارية المدى الواسع (WRAT) بدلالة معاملي الصعوبة والتمييز لهذه الفقرات؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أداء الأفراد على اختبار الرياضيات المستوى الثالث في بطارية اختبارات المدى الواسع(WRAT) بصورته المعربة تعزى إلى اختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة

- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها ستوفر أداة قياس تم من خلالها قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفوف الخامس والسادس والسابع.
- كما يمكن الاستفادة من مقياس(WRAT) في غرف المصادر التعليمية، والتعرف إلى القدرات الرياضية لدى الموهوبين، وتشخيص الضعف العقلي الذي يشكل الأساس في عدم امتلاك القدرة الرياضية.
- كما يمكن استخدام هذا الاختبار في ميدان الأبحاث والدراسات التي تبحث في التحصيل الرياضي.
- كما يستخدم اختبار(WRAT) أيضاً كمؤشر ذو فعالية على التنبؤ بصعوبات التعلم لدى الأفراد(Michael,2005).

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار الرياضيات المستوى الثالث في بطارية اختبارات القدرات الواسعة(Wide Rang Achievement Test (WRAT للصفوف الخامس والسادس والسابع في محافظة عجلون.

كما هدفت الدراسة إلى رفد جملة المقاييس المعربة على المجتمع الأردني، لتكون عوناً لصانعي القرارات في المؤسسات العلمية والتربوية- خاصة وزارة التربية والتعليم- في تطوير العملية التعليمية.

مبررات الدراسة

نظراً لغياب أدوات القياس المقننة في الأردن التي تقيس التحصيل في مادة الرياضيات لطلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع، وتقويم الطلبة وتوجيههم، يتم قياس تحصيل الطلبة في المرحلة

الأساسية في الأردن عن طريق اختبارات مدرسية يضعها معلم المادة وفق المنهج الذي يدرسه الطالب، دون الأخذ بعين الاعتبار معايير الاختبار من ناحية شموله للمنهج الدراسي، أو مدى صياغته اللغوية ومدى صدقه وثباته، وبالرغم من اهتمام المجتمع الأردني بمستوى تحصيل طلبته، إلا أن المستوى المتدني في أداء وقدرات الطلبة أدى إلى وجود العديد من الشكاوي من قبل أهالي الطلبة والمعلمين، لعدم وجود علاقة تربط بين علامة الطالب في التحصيل، وقدراته على الإفادة من التحصيل في حياته اليومية، وقلة مثابرة الطلبة واهتمامهم في اكتساب مهارات جديدة والاحتفاظ بها لأوقات لاحقه(فرحان ولطيفة وخوالده، 1985).

مما تقدم ينبغي العمل على إيجاد الأدوات المناسبة، للعمل على حل المشكلات والصعوبات التي نواجهها في أداء الطلاب في المرحلة الأساسية، ومن هنا تسعى هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار الرياضيات المستوى الثالث في الاختبارات التحصيلية الواسعة (WRAT) ، والإفادة منه في تحديد مستويات الطلبة المختلفة في الصفين الخامس والسادس وتحديد نقاط الضعف والقوة في التفكير الحسابي لديهم.

ومن الدوافع التي دعت إلى إيجاد الخصائص السيكومترية لاختبار القدرات الرياضية الواسعة (WRAT) الاختبار الثاني هو الحاجة إلى توفير أدوات واختبارات لقياس القدرات الرياضية لفئة الدراسة، وذلك كون هذا الاختبار بصورته الأصلية يمتاز بالخصائص التالية(Robertson,2001):

1. يتجاوز مجرد تقييم إتقان المهارات الحسابية ليقيس أيضاً عوامل يعتقد بأن لها أثر في الأداء الرياضي، ومعرفة المفاهيم الرياضية وحل المشكلات.
2. مصمم لتقييم بعض المجالات الرياضية التي لا تستطيع الأدوات الأخرى تقييمها.
3. لديه القدرة على جعل الرياضيات ذات طابع مفاهيمي.
4. يتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية في بيئته الأصلية.
5. معد ليلائم الفئة العمرية (7-18) سنة، أي أنه يشمل تقريباً جميع المستويات المدرسية من الصف الأول وحتى الصف الثاني ثانوي.
6. اختبار القدرات الرياضية الواسعة (WRAT) معد لقياس القدرات الفرعية التالية: المفردات الرياضية، والعمليات الحسابية، وحل المشكلات.

حدود الدراسة

1. اقتصرت هذه الدراسة على طلاب المرحلة الأساسية للصفوف(الخامس, السادس والسابع) في مدارس محافظة عجلون الحكومية خلال العام الدراسي(2009/ 2010).
2. اقتصرت الدراسة الحالية على المستوى الثالث في القدرات الرياضية الواسعة (WRAT).

الدراسات السابقة ذات الصلة

الدراسات العربية

أجرت المبيضين(2008) دراسة هدفت إلى استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس TEMA3 للقدرات الرياضية المبكرة في البيئة الأردنية للفئة العمرية (6-8) سنوات. تكونت عينة الدراسة من(756) طالبا وطالبة. تم استخراج معاملات الصدق مثل الصدق المرتبط بمحك مع علاماتهم على اختبار المصفوفات لرافن وبلغت(0.65، 0.70، 0.55) لترتيب الصفوف من الأول حتى الثالث، والصدق التميزي، وصدق البناء من خلال حساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات المقياس ، وإيجاد معاملات الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ الفا وكانت القيم(0.91، 0.95، 0.93) للصفوف الثلاث على الترتيب، وطريقة إعادة الاختبار وكانت القيم (0.97، 0.98، 0.82) للصفوف الثلاث على الترتيب وتم تطبيقه على العينة الكلية لاشتقاق معايير الأداء على المقياس منها "المئينية، والعلامات التائية والزائية والقدرة الرياضية" لمجموعات التقنين للذكور والإناث بشكل منفرد والذكور والإناث معا لكل صف.

وأجرى الأسمر(2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لصورتي اختبار في الرياضيات فقرات إحداهما ثنائية التدريج والأخرى متعددة التدريج وفق نظريتي القياس التقليدية والحديثة. وقياس تحصيل الطلبة في موضوعات الأعداد والعمليات على الكسور العادية والمساحة. تكونت عينة الدراسة من(630) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السادس الأساسي. وتم التحقق من دلالات صدق المحك لكل من الاختبار الثنائي التدريج وبلغ(0.77) والمتعدد التدريج(0.84) بالرجوع إلى علامات الطلبة في نهاية الفصل الدراسي الأول. وتم التحقق من دلالات الثبات لكل من الاختبار الثنائي التدريج والمتعدد التدريج بطريقة كرونباخ الفا وبلغت(0.89) للاختبار الثنائي التدريج و(0.93) للاختبار أحادي التدريج, وبطريقة الصور المتكافئة بلغ معامل الارتباط بين الصورتين(0.85). كما تم تقدير قيم معالم الفقرات لكل فقرة من فقرات الاختبار الثنائي التدريج والمتعدد التدريج وفق النظرية الحديثة في القياس. كما تم تقدير قيم معالم القدرة للأفراد وفق النظرية الحديثة في القياس.

كما أجرى الطراونة **(2005)** دراسة هدفت إلى بناء اختبار رياضيات متعدد المستويات للصفوف الأساسية (3-6) وبفقرات متعددة التدريج، وفي أربعة مستويات تناظر الصفوف الأساسية الأربعة. تكونت عينة الدراسة من (1279) طالباً وطالبة موزعين في أربعة مستويات (صفوف). تم التحقق من صدق الاختبارات لمستويات المقياس الأربعة بثلاث طرق وهي الصدق في التمييز بين الصفوف الدراسية أما ثبات الاختبار فقد تم التوصل إلى دلالاته باستخدام الطريقة النصفية والاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ الفا ، وأظهرت النتائج دلالات صدق وثبات مقبولة

لأغراض الدراسة. استخرجت من بيانات التطبيق متوسطات الأداء على الفقرات باعتبارها دلالات عن صعوبتها وقد تراوحت بين (53. إلى 0.87)، كما حسبت معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والأداء على الاختبار في كل مستوى كدلالة عن تمييز الفقرة وقد تراوحت قيمها بين(21. - 77.) .

وقام أبو دية(2004) بدراسة هدفت إلى استخراج الخصائص السكومترية لاختبار القدرات الرياضية لطلبة الصفوف التاسع والعاشر الأساسيين والأول الثانوي الأكاديمي في الأردن لتحديد الطلبة الذين يقل مستوى القدرة لديهم بشكل ملحوظ وتحديد نقاط القوة والضعف في القدرة لديهم. تم تحديد عينة الدراسة والبالغ عددها (1080) طالبا وطالبة تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي. وتكون المقياس بشكل عام من (125) فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية هي: اختبار المفردات والمفاهيم الرياضية واختبار الحساب واختبار المعلومات العامة واختبار مسائل القصة واختبار الاتجاه نحو الرياضيات. وتم استخراج معاملات الصدق عن طريق صدق المحكمين وصدق المحك باستخدام معامل الارتباط بين نتائج الاختبار وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات وبلغت قيمته(0.89). وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمته(0.90)، واستخدمت كذلك الطريقة النصفية، والثبات بطريقة الإعادة وبلغت قيمته(0.91)، وتم اشتقاق معايير الأداء لطلبة الصفوف الثلاث المعبر عنها بالعلامات التائية والرتب المئينية والمكافئات الصفية.

الدراسات الأجنبية

وقد أجرى جروجري (Gregory, 2008) دراسة بعنوان العلاقة بين أداء الأطفال على اختبارين في المدرسة WRAML2 وWRAT4. بينت الدراسة انه وعلى الرغم من إعادة النظر في مجموعة واسعة من تقييمات التعلم والذاكرة والتي أجريت في عام 2004 إلا أن جميع النتائج التي خرجت بها هذه الدراسات من المعلومات قد افادت في بيان العلاقة بين التحصيل الدراسي وWRAML2. كما إن معرفة العلاقة بين الذاكرة والتحصيل الأكاديمي مهم لأن هذه المعلومات يمكن أن توفر للأطباء الدقة في التنبؤ في مستويات التحصيل الدراسي. وبذلك فقد هدفت إلى التأكد من مصداقية وصحة WRAML2 من خلال دراسة العلاقة بينه وبين الاختبار التحصيلي واسع النطاق (WRAT4) حيث كان من المتوقع إيجاد علاقة ايجابية بين الذاكرة والتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية والمراحل الأساسية والإعدادية والثانوية كما خضع المشتركون جميعاً لكلاً من (WRAML2 وWRAT4) على حد سواء، كشفت نتائج الدراسة أن هناك ترابطاً كبيراً بين (WRAML2 وWRAT4). حيث وصفت العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومؤشر الذاكرة العامة بالمنخفض إلى المتوسط. كما لوحظ انه لا يوجد علاقة مرتفعة مستمرة بين المناهج المدرسية المستخدمة في الغرف الصفية خلال المراحل والمجموعات الصفية الثلاث. كما وجد أن

علامات الذاكرة اللفظية والانتباه والتركيز أكثر ارتباطا بمستوى التحصيل الأكاديمي الخاص بالذاكرة البصرية، دون الأخذ بعين الاعتبار المرحلة الدراسية. بالإضافة إلى أن مؤشر الذاكرة العاملة وجد من أعلى العلاقات المؤثرة في التحصيل الأكاديمي.

أما دراسة جانيت(Janet ,2007) والتي كانت بعنوان(الاختبار التحصيلي واسع النطاق: دراسة صدق). جاءت أهمية الدراسة من حاجة المجتمع الأمريكي لمتابعة التطور في التحصيلي الأكاديمي للطلاب، كما أن إيجاد وسيلة لقياس وتقدير العمل الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب كانت من أهم اهتمامات الباحثين والمعلمين والمعالجين النفسيين. وعلى الرغم من انتشاره الواسع إلا أن الأسئلة عن مصداقية هذا الاختبار تم طرحها بكثرة، وكانت جهود الباحثين تنحصر في إيجاد العلاقة بين الذكاء والاختبار التحصيلي واسع النطاق أو بينه وبين غيره من الاختبارات. ولكن قلة من الباحثين حاولوا إيجاد العلاقة بين الاختبار التحصيلي والأداء الأكاديمي. ولقد جاء هذا البحث كمحاولة لإيجاد علاقة بين علامات الاختبار التحصيلي واسع النطاق و العلامات الأكاديمية، حيث تم جمع وتحليل علامات (85) طالب مرحلة أساسية في مدرسة خاصة بين الأعوام (1987 - 1993). أشارت النتائج إلى أن للاختبار التحصيلي واسع النطاق علاقة كبيرة وقوية مع علامات الطلاب الأكاديمية في القراءة والتهجئة والحساب، كما انه متنبيء قوي في علامات الطلاب في القراءة والتهجئة والحساب. وبذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام الاختبار التحصيلي واسع النطاق كمقياس للأداء الأكاديمي في بعض المواد وليس لمجملها.

وأجرى روبرتسون(Robertson,2001) دراسة هدفت إلى تقييم المناهج الدراسية في المجالات الأساسية المتمثلة في الرياضيات والقراءة الشفوية واللغة المكتوبة من خلال استخدام اختبار مقياس القدرات الواسعة(WRAT). تكونت عينة الدراسة من الطلبة الأمريكيين والبالغ عددهم(5000) الذين تتراوح أعمارهم من(5-24). تم استخراج معاملات الصدق مثل الصدق المرتبط بمحك مع علامات الطلبة على اختبار(SAT , ITBS،CTBS4)، والصدق التميزي، وصدق البناء من خلال حساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات المقياس، وإيجاد معاملات الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ الفا، حيث بلغت معاملات الارتباط لاختبار(WART وCTBS4) (0.77) للمفاهيم و(0.66) للعمليات الرياضية والكلي(0.78) وبلغت معاملات الارتباط لاختبار(WART وITBS) (0.73) للمفاهيم و(0.65) لحل المشكلات، وبلغت معاملات الارتباط لاختبار(WART وSAT) (0.63) لحل المشكلات و(0.63) للعمليات الرياضية والكلي(0.63). وقد تم استخدام معادلة(KR-20) لإيجاد معامل الثبات، وحسابها لكل من مجموعات الصف والعمر وبلغ معامل الثبات(0.86) لمجموعة الصف، و(0.85) لمجموعة العمر. وبلغ معامل الارتباط(0.84) لطلبة الصف الخامس و(0.86) لطلبة الصف السادس. وتم تطبيقه على العينة الكلية لاشتقاق معايير الأداء على المقياس لمجموعات التقنين للذكور والإناث بشكل منفرد والذكور والإناث معا

لكل صف. أظهرت النتائج أن اختبار القدرات الرياضية الواسعة قد حصل على درجات عالية من الصدق والثبات، وكان المستوى الثالث لاختبار القدرات واسعة المدى هو الأعلى من حيث الموثوقية.

وأجرى جيو وينيآن(GU,Wenyuan,1997) دراسة مقارنة، لطلبة الصف الخامس في شنجهاي في جمهورية الصين والطلبة الأمريكيين في المهارات الرياضية, اعتمد الباحث اختبار القدرات الرياضية الواسعة(WRAT) واختبار الرياضيات التشخيصي, وقد قام الباحث باستعراض الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة وقد شمل التحليل للعينة الاختلاف بين العينتين من حيث المدرسة والآباء والأسر والتقدير في مادة الرياضيات موضحا أن الطلبة الأمريكيين لم يدرسوا بنفس الطريقة التي يدرسها الطلبة الصينيين, كما أن التركيز من قبل الآباء على أولادهم الأمريكيين كان قليلاً اذ ما تم مقارنته بالطلبة الصينيين وأوجدت الدراسة إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين وبحسب اختبار القدرات الرياضية الواسعة أظهر الصينيون قدرات مرتفعة من حيث المهارات الرياضية كما أظهرت الدراسة أن الانحرافات المعيارية الخاصة باختبار القدرات الواسعة للطلبة الصينيين كانت مرتفعة كما انة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الصينيين تعزى إلى الجنس.

أجرى والثال و سميث(Walthall & Smith ,1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن التفاوت في درجات اختبار القدرات الواسعة لدى الطلبة المعوقين والمتخلفين عقليا كما هدفت الدراسة الى التحقق من العلاقة بين قياس الذكاء والتناقضات القائمة بين مستويات التحصيل الفعلية والمتوقعة من قبل الطلبة المعاقين في أركنساس. تكونت عينة الدراسة من (27) طالبا منهم 19 من المعوقين والمتخلفين عقليا, وقد تم إعطاء الطلبة برنامج علاجي يقوم على تحديد ساعة يوميا من اجل تقديم العلاج ومن ثم استخدام اختبار القدرات الرياضية الواسعة للكشف عن الدرجات والتباين فيها. أظهرت النتائج وبحسب اختبار القدرات الرياضية الواسعة ان متوسط الذكاء، لم يتغير كثيرا بين المجموعتين بينما سار في اتجاه إيجابي بالنسبة للمتخلفين عقليا ؛ وانخفض التباين بين درجات العلاج الخاصة في القراءة والكتابة ؛ كما أظهر الاختبار زيادة في التباين في الحساب يميل باتجاه ايجابي نحو المتخلفين عقليا، كما أظهرت الدراسة بناء على استخدام اختبار القدرات الرياضية أن هناك تحسناً بالنسبة لعينة الدراسة وبحسب البرنامج العلاجي الذي تم تقديمه لهم.

ملخص الدراسات السابقة

بعد البحث والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة تم التوصل إلى الملاحظات التالية:

أن معظم الدراسات الأجنبية عملت على استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس القدرة الرياضية الواسعة المدى(WRAT) ومنها دراسة (Robertson,2001) (GU,Wenyuan,1997) و (Janet ,2007) والبعض الآخر سعى إلى المقارنة بين مقياس القدرات الواسعة (WRAT) ومقاييس أخرى مثل دراسة (Walthall & Smith ,1990) و(Gregory, 2008). أما الدراسات العربية فقد تناولت مقاييس مختلفة للقدرات الرياضية وسعت إلى استخراج الخصائص السيكومترية لها إلا أنها لم تتناول مقياس القدرات الرياضية الواسعة (WRAT)، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات العربية الأخرى إذا تعد هذه الدراسة هي الأولى التي تناولت مقياس(WRAT) لاستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس القدرات الرياضية الواسعة المستوى الثالث لطلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع الابتدائي، ونظراً للحاجة الماسة لمثل هذه الدراسة، تم استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس القدرات الرياضية واسع المدى(المستوى الثالث).

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لاختبار الرياضيات المستوى الثالث في الاختبارات التحصيلية الواسعة المدى(WRAT) على عينة من طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وفيما يلي تفصيلاً لإجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصفوف الأساسية الذين تتراوح أعمارهم بين (11- 13) سنة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون في الفصل الدراسي الثاني للعام 2009/ 2010. وقد بلغ عدد الطلبة الذكور والإناث لهذه الصفوف(8006) طلاب. والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس والصف.

الجدول (1)توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والصف

الصف الجنس	ذكور	إناث	المجموع
الخامس	1421	1555	2976
السادس	1389	1479	2868
السابع	1256	1356	2612
	4066	4390	8456

وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائية، حيث تكونت عينة الدراسة من (900) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع من المدارس الحكومية في محافظة عجلون. والجدول(2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والصف.

الجدول (2)توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف

الصف / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
الخامس	159	147	306
السادس	169	151	320
السابع	149	125	274
المجموع	477	423	900

وصف الاختبار بصورته الأصلية

يعد اختبار القدرات الرياضية الواسعة المدى(WRAT) المستوى الثالث من الاختبارات التي تقيس المفاهيم الرياضية واستخداماتها من أجل حل مختلف المهارات الكمية، ويقيس الاختبار ثلاث مجالات: المفاهيم الرياضية، وحل المشكلات، والعمليات الحسابية (Robertson, 2001). ويتكون الاختبار في صورته الأصلية من خمسة مستويات والجدول(3) يوضح ذلك:

الجدول (3)مستويات اختبار القدرات الرياضية الواسعة بصورته الأصلية

المستوى	الصفوف
الأول	الثاني والثالث
الثاني	الثالث والرابع والخامس
الثالث	الخامس والسادس والسابع
الرابع	السابع والثامن والتاسع
الخامس	التاسع والعشر والحادي عشر والثاني عشر

وفي هذه الدراسة استخدم المستوى الثالث والذي طبق على طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع، والذي تكون من (40) فقرة موزعه على النحو التالي: (1- 15) فقره مفاهيم، و(16- 24) فقرة لحل المشكلات، و(25- 40) فقره للعمليات الحسابية، وتم الحصول على العلامة الخام لكل طالب بجمع الإجابات الصحيحة على فقرات الاختبار، ومن ثم تحول هذه العلامات إلى علامات محوله بمتوسط حسابي مقداره(100) وانحراف معياري(15) وذلك من اجل المقارنات (Robertson,2001).

ولقد أجرى روبرتسن(Robertson,2001) دراسة للتعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار(WRAT) وفيما يلي وصفاً لها:

صدق الاختبار Validity

قام (Robertson,2001) بالتحقق من صدق الاختبار من خلال ثلاثة أنواع من الصدق هي: صدق البناء، وصدق المحتوى، والصدق المرتبط بمحك.

صدق المحتوى:

مصمم الاختبار بعدة إجراءات خاصة لاختبار الرياضيات الذي تضمن صدق المحتوى، تم بناء الاختبار بالاعتماد على المحتوى للمناهج الحديثة المعتمدة في المدارس الأمريكية لمادة الرياضيات. وتم التركيز على تصميم اختبار يقيس تطبيق المفاهيم الرياضية، والعمليات الحسابية، وحل المشكلات. وقد تم تحليل المنهج المستخدم في المدارس وقياس وزن المحتوى (وزن الوحدة). وقد تم مراجعة الاختبار من أكثر من مختص وخبير لضمان صحة وملاءمة فقرات المقياس لطلبة الصفوف(الخامس والسادس، والسابع). أما بالنسبة لمدة الاختبار: فقد تم تحديد وقت الاختبار من (35–45) دقيقة بحيث يسمح لـ 90% من الطلبة إكمال الاختبار. مع ملاحظة أن الاختبارات تتدرج في صعوبة فقراتها من الأسهل إلى الأصعب(Robertson,2001).

الصدق المرتبط بمحك

تم مقارنة النتائج لاختبار القدرات الرياضية الواسعة(WRAT) مع اختبارات أخرى وبطاريات اختبار أخرى مثل اختبار (CTBS4)Comprehensive Test of Skills, 4th Edition، واختبار (lTBS) Lowa Test of Basic Skills واختبار.(SAT) Stanford Achievement Test 9th حيث بلغت معاملات الارتباط لاختبار(WART وCTBS4) (0.77) وللمفاهيم(0.66) وللعمليات الرياضية والكلي(0.78) وبلغت معاملات الارتباط لاختبار(WART وITBS) للمفاهيم(0.73) وحل المشكلات (0.65)، وبلغت معاملات الارتباط لاختبار WARTو(SAT) (0.63) لحل المشكلات (0.63) للعمليات الرياضية والكلي(0.63) (Robertson,2001).

ثبات الاختبار Reliability

وللتحقق من دلالات الثبات للمقياس بصورته الأصلية تم استخدام الطرق التالية:

أ. طريقة الاتساق الداخلي(معادلة كرونباخ الفا) Internal consistency reliability لقياس الاتساق الداخلي، تم استخدام معادلة (KR-20) لإيجاد معامل الثبات، حيث بلغت قيمته (0.86). وبشكل عام أظهر مقياس WARTاتساقاً وثباتاً بدرجة كافية لاستخلاص نتائج يعتمد عليها وذات ثبات مقبول(Robertson,2001).

ب . الاختبار وإعادة الاختبار Test-retest إن طريقة إعادة الاختبار تختبر المدى الذي يبقى فيه أداء الطالب في الاختبار ثابتاً على مر الزمن، وتتضمن هذه الطريقة إجراء الاختبار ثم إجراءه بعد فترة لاحقة، وتم تطبيق اختبار القدرات الرياضية الواسعة(WRAT) على عينة متساوية من الذكور والإناث بلغ مجموع الطلبة فيها(706)، تراوحت أعمارهم ما بين 7–15 سنة، تم تطبيق الاختبار وتكرار توزيع الاختبار نفسه على العينة بعد شهر. وبلغ معامل الارتباط (0.84) لطلبة الصف الخامس و(0.86) لطلبة الصف السادس و(0.87) لطلبة الصف السابع مما يظهر بأن اختبار

القدرات الرياضية الواسعة(WRAT) يقدم نتائج على درجة عالية من الاستقرار للقدرات التي يقيسها الاختبار خلال فترة شهر لنفس العينة من المشاركين(Robertson,2001).

إجراءات استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس(Wide Range Achievement Test) (WRAT) على البيئة الأردنية:

أولاً: تعريب وتعديل الاختبار:

- تم ترجمة الفقرات من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية مع مراعاة الدقة في عملية الترجمة وسلامة اللغة.

- تم إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية إلى الانجليزية(Back - translation) للتأكد من مدى التطابق بين المقياس المعرب والمقياس بالصورة الأصلية.

- تم عرض الاختبار بصورته المترجمة على مختصين باللغة العربية والقياس والتقويم، ومشرفين تربويين ذوي خبرة لإبداء الملاحظات حول سلامة اللغة والترجمة ومدى ملائمة فقرات الاختبار للبيئة الأردنية، ومدى ارتباط الفقرات بالمرحلة العمرية التي تم إجراء الاختبار عليها.

- تم أخذ التعديلات بعين الاعتبار انتظاراً لنتائج التجريب الأولي للأداة بما يتناسب مع البيئة الأردنية، بحيث تم استبدال الأسماء المدرجة في بعض فقرات الاختبار والأماكن بأخرى عربية، والصور غير المتعارف عليها من قبل الطلبة مع الحفاظ على المضمون والهدف من الفقرات المعدلة.

- كما تم عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة في مادة الرياضيات والمشرفين التربويين وذلك للتأكد من أن جميع فقرات الاختبار تتضمنها مناهج الطلبة في الصفوف الخامس والسادس والسابع.

- تم تجريب الاختبار تجريبياً أولياً على عينة مستقلة تراوحت بين (30-35) طالباً من كل صف من صفوف الخامس والسادس والسابع قبل تطبيقه على العينة الرئيسية، وتم إتباع تعليمات التطبيق والتصحيح وإجراء الاختبار كما ورد في الصورة الأصلية من حيث الالتزام بتعليمات التطبيق والتصحيح. وذلك للتحقق من الصياغة اللغوية وسلامتها بالنسبة لهؤلاء الطلبة، والتحقق من كفاية الوقت اللازم لتطبيق الاختبار، والتأكد من عدم وجود استفسارات أثناء تطبيق الاختبارات، وظروف الاختبار التي سيتم تطبيق الاختبار بها، والتعرف على الأسئلة التي كانت أكثر صعوبة بالنسبة للطلبة ليتسنى لنا طرح الأسئلة حسب سهولتها في التطبيق النهائي، ووضوح المفاهيم والمصطلحات المدرجة في الاختبار.

- بعد التجريب الأولي للمقياس تمت عملية إعادة الترتيب لبعض الفقرات من حيث المكون، إذ تم ترتيب فقرات المقياس بدءاً بالمفاهيم ثم العمليات الرياضية وحل المشكلات، إذ كانت

في المقياس الأصلي مرتبة كالتالي(المفاهيم، حل المشكلات، والعمليات الرياضية)، ولم تتم عملية الحذف لأي من فقرات المقياس، إذ أن جميع الفقرات كانت شامله لمناهج الصفوف المذكورة، وكذلك بالنسبة لصياغة الأسئلة فقد تم تغيير بعض الكلمات التي لم تكن مفهومة بالنسبة للطلبة، وكذلك تنبيه الطلبة باحتمالية وجود أكثر من إجابة صحيحة للسؤال الواحد.

- تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات لفقرات الاختبار في عينة التجريب الأولي من الصفوف (الخامس والسادس والسابع) ، والجدول (4) يبين معاملات التمييز لفقرات اختبار القدرات الرياضية الواسعة (WRAT).

جدول(4)معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والعلامة الكلية على الاختبار في عينة التجريب الأولي

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.526*	21	.093
2	.562*	22	.204*
3	.542*	23	.221*
4	.144	24	.334*
5	.292*	25	.288*
6	.237*	26	.247*
7	.390*	27	.425*
8	.320*	28	.381*
9	.269*	29	.377*
10	.168	30	.243*
11	.135	31	.270*
12	.198*	32	.196
13	.265*	33	.371*
14	.275*	34	.473*
15	.273*	35	.385*
16	.130	36	.403*
17	-.016	37	.262*
18	.243*	38	.491*
19	.138	39	.490*
20	.207*	40	.122

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). -

يلاحظ من الجدول أن هناك بعض الفقرات التي كانت تتمتع بمعامل تميز ضعيف ومنها فقرة (4،10، 11، 12، 16، 17، 21، 40،32). حيث تم تعديل الفقرات بعد نتائج العينة الاستطلاعية بالتعاون مع المحكمين ذوي الاختصاص.

- تم عرض المقياس بعد تنقيحه استناداً لنتائج التجريب الأولي على بعض المحكمين المختصين في علم النفس والقياس ومعلمي الصفوف الأساسية ذوي الخبرة، للتأكد من ملاءمة المقياس بصورته النهائية ومدى ملائمة الفقرات للبيئة الأردنية ومدى ملاءمتها لمنهاج الرياضيات لطلبة الصفوف(الخامس والسادس والسابع) . والوقوف على ملاحظات المحكمين.

ثانياً: التجريب الرئيسي (تطبيق الاختبار)

-تم تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة في الحصص الدراسية من(الأولى - الخامسة) في ظروف تراعي المساحة، والبعد عن مشوشات التفكير من ضوضاء وإزعاج، بحيث يتراوح عدد المفحوصين في المجموعة الواحدة بين (20 - 35) مفحوص(حسب شكل غرفة الاختبار، وظروف المدرسة، والمقاعد الموجودة في المدرسة) وذلك لتوزيعهم على أماكن متباعدة لاستبعاد احتمالية الغش، ودرجة متابعة المفحوصين والتأكد من تعبئة البيانات الرئيسة (كالاسم، والعمر، والمدرسة، والصف، ونقلهم الإجابات إلى استمارة الإجابة المعدة لهذا الغرض).

-تم العمل على توفير جو من الارتياح بين الباحث والمفحوصين وبمساعدة معلمي الصفوف من خلال تعريفهم باسم الباحث وطلب المساعدة منهم، وإخبارهم أن النتائج ليس لها علاقة بعلاماتهم، والتأكيد على أهمية البحث، وأهمية النتائج التي سيتم التوصل إليها، وتم حثهم على الإجابة بكل تركيز وبذل أقصى جهد عندهم.

-بعد ذلك تم توزيع كراسات الاختبار، واستمارات الإجابة على المفحوصين من أفراد عينة الدراسة بمساعدة المعلمين والمعلمات وبمرافقة مديري ومديرات المدارس، وطلب منهم تعبئة البيانات على استمارة الإجابة كما هي في الملحق رقم(3).

- تمت عملية حل أربعة أسئلة من خارج أسئلة الدراسة كما وردت في المقياس لكي تكون أمثلة تعرف الطالب بطريقة الإجابة، وكيفية وضعها في نموذج الإجابة ملحق(1).

-تم تشجيع المفحوصين وطمأنتهم بأن المسائل الأخرى هي بنفس المستوى، ولا يحتاج حلها إلا إلى التركيز والانتباه، ونبِّهوا أيضاً بضرورة التدرج وحل المسائل الواحدة تلو الأخرى وعدم ترك صفحة دون حلها، وبعد التأكد من أن الجميع فهم المطلوب قمت بحثهم على حل باقي الأسئلة.

-أثناء تطبيق الاختبار، كان دور الباحثة ملاحِظةً ومُراقبةً، تتنقل بين المفحوصين بهدوء، للتأكد من أنهم يضعون الإجابات في المكان المخصص للإجابة، وأنهم يجيبون على الأسئلة بشكل متسلسل، وأن كل طالب قد أجاب على جميع المسائل، وعمل على وضعها في نموذج الإجابة.

تصحيح الاختبار

تم تصحيح استمارة الإجابة بالاستعانة بمفتاح الإجابة الصحيحة حسب مفتاح التصحيح الذي أعدته الباحثة اعتماداً على ما ورد في دليل اختبار القدرات الرياضية الواسعة (WRAT)....... ملحق رقم(3).

وتم حساب الدرجة الكلية للاختبار من خلال إجابات الطلبة على كل فقرة من فقرات الاختبار حيث تكون الاختبار من (40) فقرة (اختيار من متعدد)، ذات إجابة صحيحة واحدة باستثناء الفقرة رقم(4) التي تضمنت ثلاثة إجابات صحيحة، والفقرة رقم(36، 40) التي تضمنت إجابتين صحيحتين، وفي هذه الحالة إذا اختار الطالب واحداً من هذه الخيارات الصحيحة على الأقل يعطى الدرجة على الفقرة، ولا يتمتع بدرجات إضافية عند اختياره أكثر من بديل واحد. وبذلك تكون أدنى علامة على المقياس صفراً وأعلى علامة ممكنة (40)..... ملحق(2).

صدق الاختبار في صورته الأولية:

تم التحقق من صدق الاختبار بصورة أولية من بيانات عينة التجريب الرئيسي من خلال القيام بعدد من الإجراءات وهي:

صدق المحكمين(الصدق الظاهري): قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته المترجمة على مجموعة من المختصين في القياس والتقويم، والترجمة، ومجموعة من الأساتذة في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية، بحيث تم تعديل الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين، كما تمت الإشارة إليه سابقاً.

الصدق المرتبط بمحك: تم الاستناد إلى علامات الطلبة الفصلية في مادة الرياضيات كمحك لأفراد عينة التجريب الأولي في نهاية العام الدراسي(2009/ 2010)، حيث تم أخذ عينة مكونة من (100) طالباً وطالبةً بواقع(35) من طلبة الصف الخامس ، و(31) طالباً من طلبة الصف السادس، و(34) طالباً من طلبة الصف السابع. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج الطلبة على اختبار القدرات الرياضية الواسعة (WRAT) وعلاماتهم الفصلية في مادة الرياضيات. حيث بلغ معامل ارتباط ببيرسون(0.57) .

ثبات الاختبار

تم تقدير ثبات الاختبار عن طريق معادلة كرونباخ الفا(KR- 20) لتقدير معامل الاتساق الداخلي لاختبار القدرات الرياضية الواسعة(WRAT) وبلغت قيمته(0.71). واستخدمت KR- 20 لأن التصحيح لفقرات الاختبار كان(1، 0).

المعالجة الإحصائية

بالنسبة لأسئلة الدراسة فتم استخدام معاملات الارتباط ومعاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار والاختبار الكلي، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)، أما السؤال الرابع فتم الإجابة عنه عن طريق استخدام اختبار(t- test) للعينات المستقلة

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار الرياضيات المستوى الثالث في بطارية الاختبارات التحصيلية الواسعة Wide Rang Achievement Test (WRAT) للصفوف الخامس والسادس والسابع في محافظة عجلون. ومن أجل تحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونه من (900). طالباً وطالبه تراوحت أعمارهم بين (11-13) سنه.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول "ما قيم معاملات الصدق لمقياس القدرات الرياضية الواسعة (WRAT) لعينة الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون ؟"

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال ثلاث طرق:

1. **الصدق المرتبط بمحك:** حيث تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (477) طالباً و (423) طالبة من صفوف الخامس والسادس والسابع، وتم حساب معامل الارتباط بين أداء أفراد عينة الدراسة وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2009/ 2010 والجدول (5) يبين قيم معامل الارتباط بين أداء أفراد عينة الدراسة وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات .

الجدول (5)قيم معاملات ارتباط بيرسون بين علامات أفراد عينة الدراسة وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام 2009/ 2010 .

الصف	العدد	معامل ارتباط بيرسون
الخامس	306	0.57
السادس	320	0.28
السابع	247	0.25
الكلي	900	0.415

يتبين من الجدول (5) أن معامل ارتباط بيرسون الكلي بين مقياس القدرة الرياضية الواسعة (WRAT) وعلامات طلاب عينة الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول (.415). وبلغت لدى طلبة الصف الخامس (**0.**57)، والصف السادس(**0.**28)، والصف السابع (**0.**25)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$). وتعتبر هذه القيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

2. **الصدق التميزي:** للتعرف على الصدق التميزي للاختبار فقد أجري تحليل التباين الأحادي، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والجدول(6) يبين نتائج ذلك.

جدول (6)الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لطلبة الصفوف المشمولة في الاختبار

الصف	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخامس	306	25.52	7.730
السادس	320	28.50	7.20
السابع	247	33.16	5.36
المجموع	900	28.89	7.55

يبين الجدول(6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية فقد أجري تحليل التباين الأحادي والجدول (7) يبين ذلك

جدول (7)نتائج تحليل التباين الأحادي لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف والبعد

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المفاهيم	بين المجموعات	1,173.0	2	586.5	60.300	0.000
	داخل المجموعات	8,724.9	897	9.7		
	المجموع	9,898.0	899			
حل المشكلات	بين المجموعات	407.7	2	203.8	49.464	0.000
	داخل المجموعات	3,696.5	897	4.1		
	المجموع	4,104.1	899			
العمليات الحسابية	بين المجموعات	1,583.9	2	792.0	78.164	0.000
	داخل المجموعات	9,088.5	897	10.1		
	المجموع	10,672.5	899			
المجموع	بين المجموعات	8,549.6	2	4,274.8	89.920	0.000
	داخل المجموعات	42,643.3	897	47.5		
	المجموع	51,192.9	899			

*دالة إحصائياً عند $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علامات الطلاب على الاختبار تعزى لصف الطالب والبعد حيث كانت قيمة (F) تساوي (89.920) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

الجدول(8) **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الصف والبعد**

الصف	الخامس		السادس		السابع		المجموع	
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المفاهيم	10.55	3.56	12.22	3.27	13.37	2.30	12.00	3.32

حل المشكلات	5.94	2.16	6.52	2.17	7.60	1.67	6.65	2.14
العمليات الحسابية	9.02	3.50	9.71	3.29	12.19	2.63	10.23	3.45

ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق فقد تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية حسب متغير الصف والبعد

البعد	الصف	الصف	
		السادس	السابع
المفاهيم	الخامس	-1.67(*)	-2.82(*)
	السادس		-1.15(*)
حل المشكلات	الخامس	-.58(*)	-1.66(*)
	السادس		-1.08(*)
العمليات الحسابية	الخامس	-.69(*)	-3.17(*)
	السادس		-2.48(*)
المجموع	الخامس	-2.94(*)	-7.65(*)
	السادس		-4.71(*)

.The mean difference is significant at the .05 level .*

تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الخامس والسادس ولصالح الصف السادس كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف الخامس والسابع ولصالح الصف السابع كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف السادس والسابع ولصالح طلبة الصف السابع الأساسي، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق تمييزي من خلال قدرة الاختبار على التمييز بين الصفوف التي شملها الاختبار .

صدق البناء الفرضي: تمت الإشارة إلى مستويات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية ضمن كل مستوى صفي، ولمعرفة معامل التمييز لفقرات الاختبار تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات الاختبار لكل من طلبة الصفوف(الخامس، السادس، والسابع) والجدول(10) يبين ذلك.

جدول(10)يبين معاملات التمييز لفقرات الاختبار حسب الصف

الصف	الخامس		السادس		السابع	
رقم الفــقـرة	الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري	الوسط	الانحراف المعياري
المفاهيم						
1	0.53	0.50	0.61	0.49	0.67	0.47
2	0.64	0.48	0.68	0.47	0.77	0.42
3	0.67	0.47	0.74	0.44	0.85	0.35
4	0.67	0.47	0.83	0.38	0.88	0.33
5	0.74	0.44	0.79	0.41	0.86	0.35
6	0.67	0.47	0.81	0.39	0.86	0.35
7	0.72	0.45	0.80	0.40	0.88	0.33
8	0.68	0.47	0.84	0.37	0.85	0.35
9	0.62	0.49	0.78	0.42	0.88	0.33
10	0.62	0.49	0.78	0.41	0.86	0.35
11	0.63	0.48	0.80	0.40	0.82	0.38
12	0.66	0.47	0.78	0.41	0.84	0.36
13	0.69	0.46	0.73	0.44	0.85	0.36
14	0.66	0.48	0.78	0.41	0.82	0.39
15	0.67	0.47	0.72	0.45	0.84	0.37
16	0.68	0.47	0.75	0.43	0.84	0.36
حل المشكلات						
17	0.66	0.47	0.70	0.46	0.82	0.39
18	0.66	0.47	0.72	0.45	0.85	0.36
19	0.68	0.47	0.70	0.46	0.87	0.34
20	0.63	0.48	0.77	0.42	0.84	0.37
21	0.70	0.46	0.73	0.44	0.85	0.36
22	0.69	0.46	0.75	0.43	0.84	0.36
23	0.66	0.47	0.70	0.46	0.82	0.38
24	0.63	0.48	0.71	0.46	0.87	0.33
25	0.62	0.49	0.75	0.43	0.84	0.36
العمليات الحسابية						
26	0.63	0.48	0.63	0.48	0.80	0.40
27	0.58	0.50	0.65	0.48	0.76	0.43
28	0.58	0.49	0.64	0.48	0.80	0.40
29	0.61	0.49	0.68	0.47	0.80	0.40
30	0.56	0.50	0.68	0.47	0.80	0.40
31	0.63	0.48	0.64	0.48	0.76	0.43
32	0.62	0.49	0.66	0.48	0.82	0.39
33	0.62	0.49	0.63	0.48	0.83	0.38
34	0.57	0.50	0.66	0.47	0.83	0.37
35	0.62	0.49	0.63	0.48	0.85	0.35
36	0.61	0.49	0.63	0.48	0.83	0.37
37	0.59	0.49	0.55	0.50	0.80	0.40
38	0.60	0.49	0.58	0.50	0.78	0.41
39	0.57	0.50	0.66	0.48	0.85	0.36
40	0.64	0.48	0.82	0.38	0.88	0.32

0.83	0.71	0.64	متوسط صعوبة الفقرات لكل صف

يتبين من الجدول(10) أن هناك تدرج في معاملات الصعوبة للفقرة عبر الصفوف (الخامس، السادس، والسابع) بشكل منطقي، حيث المتوسطات الحسابية تزداد بتقدم الصف. كما يتبين داخل كل مجموعة صفية أن معاملات الصعوبة متوسطة وقد تراوحت في الصف الخامس بين(0.53 – 0.67)، وفي الصف السادس بين(0.55 – 0.84)، وفي الصف السابع بين(0.67 – 0.88).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على "ما قيم معاملات الثبات لمقياس القدرات الرياضية الواسعة (WRAT) لعينة الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون ؟"

أ. حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا لكل من الصفوف (الخامس، السادس، السابع) من خلال معادلة كودر - ريتشاردسون (KR -20) حيث بلغت قيمته للاختبار الكلي (.87). ولطلبة الصف الخامس(0.87)، ولطلبة الصف السادس(0.87)، ولطلبة الصف السابع(0.82). وعلى بعد المفاهيم فقد بلغ لطلبة الصفوف على التوالي(0.77، 0.79، 0.63)، وعلى بعد حل المشكلات(0.64 ، 0.70 ، 0.65)، وعلى بعد العمليات الحسابية(0.76، 0.74، 0.72).

ب. كما تم حساب معامل الثبات بطريقة (test – Retest) وذلك بتطبيق الاختبار على عينة مكونه من (140) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة وأعيد تطبيق الاختبار على نفس الأفراد بعد مرور أسبوعين وبلغ معامل الثبات الكلي (0.81). ولطلبة الصف الخامس(0.77)، ولطلبة الصف السادس(0.77)، كما بلغت قيمته لطلبة الصف السابع(0.95)، وتعتبر هذه القيم مقبولة لأغراض البحث العلمي، وجميعها ذات قيمةً مقبولة في هذا النوع من الاختبارات(..........). وبلغ معامل الثبات لبعد المفاهيم لهذه الصفوف على التوالي(0.63، 0.73، 0.72)، وحل المشكلات(0.84، 0.73، 0.65)، والعمليات الحسابية(0.92، 0.96، 0.95).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على "ما مستوى فاعلية فقرات مقياس القدرات الرياضية الواسعة (WRAT) بدلالة معاملي الصعوبة والتمييز لهذه الفقرات؟"

لمعرفة معامل الصعوبة لفقرات الاختبار تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات الاختبار لكل من طلبة الصفوف(الخامس، السادس، والسابع) وتضمنت إجابة السؤال الأول من أسئلة الدراسة عرضاً لدلالات فاعلية الفقرات، وهي تشكل دلالة الصدق التمييزي لهذا المقياس. والجدول(11) بين معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار حسب الصف.

ولمعرفة تمييز الفقرات تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والعلامة الكلية على الاختبار في كل صف والجدول (11) يبين ذلك .

جدول (11)معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والعلامة الكلية على الاختبار

رقم الفقرة	الصف						
	الخامس المجموع	السادس المجموع	السابع المجموع	رقم الفقرة	الخامس المجموع	السادس المجموع	السابع المجموع
1	.464*	.397*	.408*	21	.391*	.355*	.437*
2	.501*	.436*	.355*	22	.447*	.376*	.386*
3	.572*	.383*	.349*	23	.405*	.502*	.342*
4	.468*	.403*	.273*	24	.440*	.456*	.445*
5	.440*	.267*	.188*	25	.326*	.371*	.437*
6	.436*	.403*	.360*	26	.438*	.407*	.445*
7	.317*	.369*	.289*	27	.358*	.349*	.368*
8	.361*	.422*	.273*	28	.425*	.429*	.450*
9	.363*	.442*	.248*	29	.449*	.361*	.393*
10	.363*	.440*	.336*	30	.412*	.420*	.379*
11	.331*	.406*	.343*	31	.379*	.348*	.445*
12	.357*	.362*	.330*	32	.410*	.423*	.447*
13	.326*	.428*	.210*	33	.444*	.372*	.357*
14	.392*	.451*	.346*	34	.421*	.384*	.366*
15	.383*	.452*	.345*	35	.354*	.347*	.433*
16	.342*	.456*	.373*	36	.437*	.446*	.327*
17	.361*	.421*	.464*	37	.436*	.398*	.315*
18	.384*	.472*	.357*	38	.384*	.356*	.347*
19	.403*	.457*	.286*	39	.433*	.393*	.355*
20	.414*	.463*	.431*	40	.365*	.299*	.213*

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يتبين من خلال الجدول(11) ان معاملات التمييز كانت تتراوح بين(0.317- 0.572) للصف الخامس، و(0.267- 0.502) للصف السادس، و(0.188- 0.464) للصف السابع، وبذلك كانت جميعها موجبة ومعتدلة القيمة وذات قدرة تمييزية مقبولة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) في أداء الأفراد على اختبار الرياضيات المستوى الثالث في بطارية اختبارات القدرات الواسعة(WRAT) بصورته المعدلة تعزى إلى اختلاف الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تتم استخدام اختبار (t-test) لمعرفة الفروق بين الجنسين. والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس والبعد

الجنس	ذكر		أنثى				
البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة(ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المفاهيم	12.1782	3.27258	3.36186	11.8085	1.670	898	0.095
حل المشكلات	6.7862	1.98534	2.28831	6.5012	2.000	898	0.046

العمليات الحسابية	10.0985	3.35202	3.54589	10.3830	1.236-	898	0.217
المجموع	29.0629	7.16347	7.95962	28.6927	0.734	898	0.463

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى إلى الجنس، استناداً إلى قيمة (t) حيث بلغت (.743) وبمستوى الدلالة (.463).

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى استخراج الخصائص السيكومترية لاختبار الرياضيات (المستوى الثالث) في بطارية اختبارات القدرات الواسعة (WRAT) على عينة من طلبة المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وقد توصلت إلى نتائج ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بصدق المقياس وثباته في البيئة الأردنية. كما سيتم مناقشة في هذا الفصل.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما قيم معاملات الصدق لمقياس القدرات الرياضية الواسعة(WRAT) لعينة الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون ؟

دلت نتائج الصدق بأنواعه المتعددة المستخدمة في الدراسة الحالية على أنَّ هذا المقياس يتسم بدرجة عالية من الصدق، ويتفق مع صورته الأصلية من المقياس. ففي قيم معاملات الصدق المرتبط بالمحك كانت القيم تدل على وجود علاقة إيجابية مقبولة بين القدرات الرياضية وعلامات الطلاب في مادة الرياضيات نهاية الفصل الدراسي 2009/ 2010، بين القدرات الرياضية وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات خلال الفصل الدراسي الأول 2009/ 2010، فكانت القيم (**0.57**، **0.28**، **0.25**) للصفوف الثلاث بالترتيب، وقد يكون ذلك لأن اسئلة المقياس تقييس القدرات الرياضية المعد لقياسها، لذا هو يرتبط مع علامات الطلبة في مادة الرياضيات في نهاية الفصل الدراسي الأول(2009/ 2010) وقيمته(0.415) وهي تُعد قيمة معتدلة، أما بالنسبة إلى الصدق التميزي فكانت المتوسطات الحسابية تتزايد مع تزايد الصف وذلك يدل على وجود تمايز للمرحلة الصفية على المقياس. وهذا يتوافق مع دراسة(Klein,1979) ودراسة(Janet,2007)، ودراسة (Robertson,2001). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علامات الطلاب على الاختبار تعزى لصف الطالب حيث كانت قيمة (F) تساوي (89.920) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الخامس والسادس ولصالح الصف السادس كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف الخامس والسابع ولصالح الصف السابع كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف السادس والسابع ولصالح طلبة الصف السابع الأساسي. وتنسجم هذه النتيجة بصورة واضحة مع التوقع المنطقي.

وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة(الحموري، 1991) والتي ظهر فيها وجود علاقة بين تحصيل الطلبة وقدرتهم الرياضية، حيث تراوحت معاملات الإرتباط بين الاختبار وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات نهاية الفصل الدراسي(1990/ 1991) (0.59 – 0.79). ودراسة عبد العزيز(1994) التي تراوحت فيها معاملات الارتباط بين علامات الطلبة على الاختبار ودرجاتهم في مادة الرياضيات(0.30 – 0.56)، ودراسة أبوديه(2004) والتي بلغ فيها معاملات الارتباط بين نتائج الاختبار وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات(0.89). ودراسة الأسمر(2007) والتي بلغ فيها معاملات الارتباط بين نتائج الاختبار وعلامات الطلبة في مادة الرياضيات(0.85). ودراسة (Gregory,2008)، ودراسة (Robertson,2001).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ما قيم معاملات الثبات لمقياس القدرات الرياضية الواسعه (WRAT) لعينة الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة عجلون ؟

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال المتعلق بثبات الاختبار فقد دلت النتائج على ان الاختبار يمتاز بالثبات اثناء تطبيقه على الطلبة في البيئة الأردنية وكانت النتائج تتشابه بشكل كبير مع نتائج المقياس بصورته الأصلية، ففي الاتساق الداخلي كانت القيم في الصورة الأصلية (0.86) أما في هذه الدراسة فقد بلغ (0.87). وفي طريقة اعادة الاختبار كانت النتائج متقاربة في الصورة الأصلية للصفوف الخامس والسادس والسابع التي تساوي (0.84) لطلبة الصف الخامس و(0.86) لطلبة الصف السادس و (0.87) لطلبة الصف السابع. وهذا يتوافق مع دراسة كلاين (Klein,1979)، ودراسة جانيت(Janet,2007)، ودراسة (Robertson,2001).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى فاعلية فقرات مقياس القدرات الرياضية الواسعه (WRAT) بدلالة معاملي الصعوبة والتمييز لهذه الفقرات؟

كانت معاملات الصعوبة للمقياس الخاصة بكل صف ذات قيم مقبولة، فكانت معاملات الصعوبة في الفقرات الخاصة بالصف الخامس تترواح بين (0.53-0.67) والصف السادس بين (0.55- 0.84)، والصف السابع (0.67-0.88).

أما بالنسبة لمعاملات التمييز فالاختبار وفقراته كانت صادقة وممثلة للسمة المراد قياسها، فقد حسب معامل التمييز من خلال إيجاد معاملات ارتباط علامة الفقرة والعلامة الكلية، وكانت مرتفعة ومقبولة في كل مستوى صفي .

كما بينت النتائج أن معاملات التميز تتراوح بين (0.188-0.464) حيث أن جميعها كانت موجه ومعتدلة، وكما نلاحظ أن معاملات التمييز تقل بتقدم الصف وهذا يدل على أن الاختبار بشكل عام يصبح أكثر سهولة بتقدم الصف. وجاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (Janet,2007)، (Klein,1979)، (Robertson,2001).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في الأداء الأفراد على اختبار الرياضيات المستوى الثالث في بطارية اختبارات القدرات الواسعة(WRAT) بصورته المعدلة تعزى إلى اختلاف الجنس؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(بين فئتي الذكور والإناث) وقد يكون مرد هذه النتائج إلى أن الطلبة في الصفوف سواءً كانوا ذكوراً أو إناثاً يتمتعون بقدرات رياضية متقاربة كما أن مستويات المعلمين والمعلمات القائمين على تدريس الطلبة كانت متقاربة. كما أنه قد يكون مرد هذه النتائج أن مقاييس القدرات الرياضية الواسعة يقيس قدرة رياضية وهذه القدرة تزداد بالتقدم الصفي بغض النظر عن الجنس.

وتشير مجمل النتائج في هذه الدراسة إلى أن المقياس مناسب من حيث المبدأ لقياس القدرة الرياضية لدى طلبة هذه المرحلة الدراسية، وأنه يصلح للتقنين على عينات واسعة من الطلبة الأردنيين في هذا المجال. وقد يكون التحفظ الوحيد على ذلك هو ضيق مدى معاملات الصعوبة خصوصاً لدى عينة طلبة الصف السابع ، الأمر الذي يستدعي اقتراح وإضافة بعض الفقرات في طرفيّ مستويات الصعوبة وذلك لخفض أرضية الاختبار وزيادة ارتفاع سقفه قبل عملية التقنين.

التوصيات

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح التوصيات التالية:

1. إجراء دراسات لاشتقاق الخصائص السيكومترية لمقياس للقدرات الرياضية الواسعة (WRAT) ، من مستويات مختلفة عن تلك التي تضمنتها الدراسة.

2. إجراء دراسات لاشتقاق معايير الأداء لمقياس القدرات الرياضية الواسعة (WRAT)، من جميع المستويات التي تضمنها المقياس.

3. وأخيراً توصي الدراسة بالاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مراكز القياس والإرشاد والتوجيه في مجال الكشف عن النواحي الدقيقة في مجال تعليم الرياضيات، والتعرف على مواطن الضعف والقوة لطلبة مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

4. استخدام اختبار مقياس القدرات الواسعة(WRAT) في تقييم المناهج الدراسية في المجالات الأساسية المتمثلة في الرياضيات والقراءة الشفوية واللغة المكتوبة .

المراجع

أبو ديه، عيد محمود،(2004). **الخصائص السيكومترية لاختبار القدرات الرياضية لطلبة الصفوف التاسع والعاشر الأساسيين والأول ثانوي الأكاديمي في الأردن**, رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة. الكرك.

أبو زينه، فريد، وعبابنه، عبدالله(2007). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان ، الأردن.

أبو زينة، فريد كامل(2001). تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، **مجلة مركز البحوث التربوية**، السنة العاشرة، العدد التاسع عشر، ص79- ص107.

أبو زينة، فريد(1997). **الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها**، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

أبو لبده، سبع (1999). **التقويم التربوي مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي** ، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية: عمان .

أبو لبدة، خطاب(1982). **التفكير المنطقي الاستقرائي عند طلبة كليات المجتمع في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أحمد، شكري سعيد(1989). قلق التحصيل في الرياضيات دراسة عاملية للعوامل المساهمة فيه، **رسالة الخليج العربية**، المجلد 5، العدد30، ص(31-61).

بدوي، رمضان مسعد(2003). **استراتيجيات في تعلم وتقويم الرياضيات**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

بني عيسى، أحمد مجلي أحمد(1996). **بناء اختبار محكي المرجع في القدرة الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى**, رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ثورندايك، روبرت، وهيجن، اليزابيث(1989). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، المترجمان(كيلاني، عبدالله وعدس، عبد الرحمن)، ط4، مركز الكتب الأردني: عمان.

حسب الله، محمد عبد الحليم(2001). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة تحليل المحتوى لدى طالبات شعبة رياض الأطفال**، متوفر عبر الموقع:http:// moufouda.jeeran.com

الحموري، هند عبد الحميد،(1991). **بناء اختبار متعدد المستويات في الرياضيات لطلبة الصفوف الأولى في المرحلة الأساسية**, رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

الزعبي، علي محمد علي(1995). **البناء العاملي لاختبار القدرة الرياضية بدلالة عدد بدائله**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

الأسمر، مصطفى محمد عبدالله،(2007). **الخصائص السيكومترية لصورتي اختبار في الرياضيات فقرات إحداهما ثنائية التدريج والأخرى متعددة التدريج وفق نظريتي القياس التقليدية والحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.عمان، الأردن.

الطراونه، صبري حسن خليل(2005). **تطوير اختبار رياضيات متعدد المستويات للصفوف الأساسية(3-6) بفقرات متعددة التدريج**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

عبدالعزيز، نبيل عبدالله،(1994). **تطوير ومعايرة مقياس القدرة الرياضية للفئة العمرية من 13- 16 سنة في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغامدي، عبدالله بن أحمد آل شويل (2008). **أثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي في الرياضيات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

خضر، فخري رشيد (2000). **التقويم التربوي**، الطبعة الأولى، دار القلم: دبي، الإمارات العربية المتحدة.

خضر، فخري رشيد(2003). **الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس**، الطبعة الأولى، دار القلم : دبي، الإمارات العربية المتحدة.

فتح الله، مندور عبد السلام(2000). **التقويم التربوي** ، الطبعة الأولى، دار النشر الدولي.

فرحان، اسحق أحمد، لطفي أيوب، وخوالده، محمد محمود،(1985). مقارنة بين تحصيل طلبة مدارس المرحلة الإلزامية في منطقة اربد التعليمية حسب السلطة المشرفة، **أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانسة والاجتماعية**. المجلد الأول، المجلد(1)، العدد(1)، ص (85-95).

القباطي، عبد السلام محمد سعيد(1993). **القدرة الرياضية وعلاقتها بالتفكير المنطقي والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية وما بعدها**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المبيضين، أسماء عادل محمد،(2008). **الخصائص السيكومترية لمقياس (TEMA3) للقدرات الرياضية المبكرة للفئة العمرية (6-8) سنوات في البيئة الأردنية**, رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

مركز البحث والتطوير التربوي (1986). **الاختبارات المحكية للتعليم الصفي**، ترجمة الدكتور محمد الخوالده، دائرة التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عنابي، حنان و القيسي، هند و الشيخ، عمر (1994). **مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي. عمان. الأردن.

النبهان، موسى(2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

الهباهبة، عبد الله عيد(1992). **بناء اختبار للقدرات الإبداعية في الرياضيات للصفوف العليا في المرحلة الأساسية، رسالة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

- Baker ,J.M(1990). **Developing and Validation of Mathematics Fluency Measure**, Doctoral Dissertation , University of Pittsburgh: Dissertation Abstract International ,51(5),1572- A.
- Carpenter, T & Other .P (1975). "Result and Implications of the NAEP Mathematics Assessment " . **The Mathematics Teacher** Vol68,October, pp453-470.
- Daunis ,M .Rose(1990). **The Validity of Placement Testing In Freshman Mathematics at The University of Tennessee** , Doctoral Dissertation, University of Tennessee: Dissertation Abstract International,50(7), 1914- A.
- Fan,X.(1998). Item Response Theory and Classical Test Theory : An Empirical Comparison of Their Item / Person Statistics . **Educational And Psychological Measurement**, Vol. 58 No3,357-381.
- Ginsburg, H. P; Baroody, A.J. (2003). **Test of Early Mathematics Ability**-, 3rd edition .Austin, TX:PRO-ED.
- Ginsburg, H. P.; Baroody, A.J.(1989). The Effect of Instruction on Children's Understanding of the equals Sign. **Elementary School Journal** , Vol. 84, N.2,PP.199-212.
- Gregory S. Lonigan. (2008). **The Relationship Between Performance on the WRAML2 and WRAT4 for School Age Children**, George Fox University, unpublished PhD theses ,PACE university.
- Gu, Wenyuan(1997). The Differences of Mathematics Achievement between American Children and Chinese Children. **Journal, Cod Riejan.** Vol. 35, N.8,PP.215-235.
- Klein, E.B.,(1979). **An Instrument for appraisal of Children's quantitative abilities prior to formal Mathematics Instruction in grade one**, Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, 1978, Dissertation Abstract International,40(1), (2468 - 2469)- A.
- Hofmann, R.S.(1989). **Construction and Validation of a testing instrument to measure problem solving skills of students**, Doctoral Dissertation, Temple University : Dissertation Abstract International, 48(2), 373- A.
- Janet, Masotti (2007). **The WID Range achievement test: a validation study**. PACE University. New York City.
- Michael, J. Opferman (2005) The elusive WRAT: A AETA- analysis of the wide range achievement test, **unpublished PhD theses**. PACE university, New York City.
- Morras, R. (1984), Studies in mathematics education .(V.3) . Unesco, report. **(inserted is a letter from Ed Jacobsen to the editors of Mathematics Education Journal**, Volumes 1,2 &3 Paris..

- NCTM. (2000). **Principles and Standards Of School Mathematics**. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

- National Council of Teacher of Mathematics (2000). **Principles and Standards for School Mathematics** ,USA : NCTM.

- Robertson, Gary .J (2001). **Wide Rang Achievement Test** , expanded edition. Gary S. Wilkinson, PhD / Gary J. Robertson.

- Robinson, S. C., Menchetti, M. B., & Torgesen, K. J. (2002). Toward atwo-factor theory of one type of mathematics disability. **Learning Disabilities Research and Practice**, 7(2), 81-89.

- Thorndike, R.(1982). Applied Psychometrics Boston. Houghton Mifflin Company.

- Vecchio Del, Joseph, Anthony (1990) . **The relationship between the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R), a short form (WISC-RSH) and the Wide Range Achievement Test (WRAT) in learning-disabled students**, Ph.D., Ball State University, 1990 , 70 pages; AAT 9102593

- Walthall, Joe; Smith, Terry (1990). An Investigation of Discrepancy Scores between Intelligence and WRAT-R Achievement in Mentally Retarded and Learning Disabled Students**. Journal, Cod, Riedec.** Vol. 25, N.6,PP.125-163.□

مقياس الضغط النفسي المدرسي

أ.محمد بوفاتح

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة الأغواط

الملخص :

نظرا لأهمية الضغط النفسي في حياة الإنسان بصفة عامة، وفي سلوكه التربوي والعلمي والإنتاجي بصفة خاصة، تسعى هذه الدراسة تقديم أداة موضوعية لتقدير الضغط النفسي المدرسي.

ويسعى هذا المقياس إلى قياس الضغط النفسي المدرسي عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي– الثانوية العامة – ويتكون من 66 بندا تقيس ستة أبعاد كل بعد يتضمن عددا معينا من البنود.

مقدمـة:

يعتبر الضغط النفسي من الحالات النفسية الأكثر انتشارا بين الناس في عصرنا الحالي وأصبحت هذه الكلمة أكثر تداولا، وشيوعا وأيسر من أية كلمة أخرى.

يعبر الضغط النفسي عن حالة من الخطر التي تهدد الكائن الحي بصفة عامة والإنسان بصفة خاصة، كما يشير إلى تلك المعوقات والصعوبات التي تعترض سبيـل الإنسان في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية وتختلف حدته وشدته وطبيعته ومصدره ومسبباته من شخص لآخر ومن بيئة إلى أخرى، حسب وضعية كل فرد في مختلف المواقف الحياتية التي يتواجد فيها.ومن هؤلاء الأفراد الأكثر عرضة للمواقف الضاغطة تلاميذ الثانوية العامة – السنة الثالثة ثانوي- المقبلين على امتحان مصيري على ضوءه يتحدد مسارهم الدراسي والمهني، وهذا الحدث الهام ينعكس عليهم في المنزل والمدرسة، فيعملون على التكثيف من الاستذكار، وانجاز الواجبات المنزلية العديدة والمكثفة والتحضير المستمر للامتحانات الفصلية ومع محدودية فترات الراحة والفراغ يؤدي بهؤلاء للتعرض المستمر للضغط النفسي.

1 ـ مفهوم الضغط النفسي :

تكاد القواميس والمعاجم العربية تتفق في تحديد المعنى اللغوي لكلمة الضغط، وقَدمـت لها شروحا متشابهة ؛ ففي(لسـان العرب) جـاءت الكلمـة على النحو الآتي :

- ضغط : الضغط، والضغطة : عصر شيء إلى شيء، ضغطه يضغطه ضغطا : زحمه إلى حائط و نحوه .
- يقال ضغطه إذا عصره و ضيق عليه و قهره .
- والضُغطة(بالضم) : الشدة و المشقة . (ابن منظور 1975 : 342)

وتوضح لنا الباحثة ألفت محمد حقي معنى مصطلح الضغط في العلوم الأخرى، ففي العلوم الفيزيائية يدل على المقاومة الجزئية التي يبذلها جسم ما ضد مؤثرات موجهة إليه من قوة خارجية.

أما في العلوم البيولوجية نجد أن كلمة الضغط هي أقصر الطرق لمعاني كثيرة يمكن تلخيصها بصعوبة في كونه حالة الإثارة التي تنتج إفراز هرمون (إكت) Actch لإثارة قشرة الغدة الادرينالية في الكائن الحي . (ألفت محمد حقي 2001 :235/ 236)

ونستخلص من هذا أن كلمة الضغط تشير إلى عدة دلالات في ميادين مختلفة منها ماهو طبي وفيزيائي وإنساني واجتماعي ؛ ففي المجال الطبي تشاع كلمة ضغط الدم وتدل على الآثار التي يتركها الدم على جدار الأوعية، ويقال في العلوم الفيزيائية الضغط الجوي، وفي الصناعة تدل الكلمة على بعض الآلات والآليات والأجهزة الضاغطة، وتشير كذلك في هذا المجال إلى ضغط العمل الذي يقع على العامل، أو ما يعرف بضغط العمل أو الضغط المهني، وفي المجال الإنساني والاجتماعي نتكلم عن الجماعات الضاغطة أو الضغط السياسي كما هو الحال في علم السياسة، وفي البيئة الاجتماعية تتردد كثيرا كلمة الضغط الاجتماعي أو ضغط السكان، وعلى المستوى الاقتصادي تتداول كلمة ضغط الأوضاع الاقتصادية، وفي البيئة المدرسية نستخدم كلمة الضغوط المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ وفي الرياضية يكثر استعمال كلمة ضغط الجمهور المتفرج، أو ضغط المنافسة أو ضغط المقابلة الرياضية.

أما في اللغة الإنجليزية فتعني كلمة(Stress) كما وردت في قاموس(Larousse) كما يأتي:

- الضغط العالي، إرغام، إجهاد، إلحاح، (329: Larousse 2002) على أنه يجب الإشارة أن كلمة (Pressure) الإنجليزية تعني كذلك نفس المعنى، وجاء شرحها على النحو الآتي :

الضغط، الضيق، إلحاح، بل هي مرادفة لكلمة " stress" كما وردت في نفس القاموس السابق الذكر (258: Larousse,2002)، كما نجد نفس المعنى تشير إليه الكلمة الإنجليزية " press" وهذا حسب القاموس السابق.(258: Larousse 22002)

- الخلفية النظرية للضغط النفسي "stress":

لقد مرت حالة الضغط التي يمر بها الإنسان بعدة تسميات قبل أن تستقر على الصيغة التي يعرف بها الآن " stress" وقبل أن تصل إلى هذه التسمية كانت تعرف باسم مصطلح الصلابة Hard

ship) خلال القرن الرابع عشر الميلادي، كما استخدم مصطلح العسر(Strait) والضراء (Adversity والكرب (Affliction) .

(وفي أواخر القرن التاسع عشر استخدم هوك(Hooke) عبارة الضغط في سياق العلوم الطبيعية).(جمعة سيد يوسف2001 : 257). والفضل يعود بالأساس إلى الطبيب هانز سيلي (Hans Selye) الذي توصل إلى المصطلح بعد أبحاث عدة، و تجارب معملية على الحيوان والإنسان أجراها بجامعة مونتريال بكندا، (ففي العشرينات توصل إلى زملة الأعراض العامة للمرض Syndrome general maladie)، وهي استجابة غير نوعية ضد المرض) ؛(Jean Benjamin Stora 06 : 1995) وأَتْبَعَ هانز سيلي (Hans Selye) ملاحظاته التي استخلصها من تجاربه بمحاولات لاكتشاف الهرمونات الجنسية عند الفئران، فلاحظ أن هناك ردود فعل غير محدودة من الفئران على حقن الخلايا أو على مصادر أخرى كالحرارة والبرد والجرح والتعرض لأشعة X، ومن ذلك جاء اكتشافه للضغط النفسي، وفي1936م نشر مقالا تطرق فيه إلى طبيعة الاستجابات غير المحدودة والمثيرة بواسطة عامل فيزيائي شديد. وابتداء من سنة 1950م شرع (Hans Selye) في نشر تقارير سنوية تتضمن نتائج أبحاثه وتجاربه (إلى غاية 1956م، حيث أطلق مصطلح "stress" على كتاب أصدره بعنوان: (ضغط الحياة) (The stress of life) جمع فيه جميع أبحاثه وتقاريره)، (Dominique chalvin 1985 : 10) ومن ذلك التاريخ أصبح يعرف هذا المصطلح في الأبحاث النفسية والاجتماعية والإنسانية والبيولوجية بهذا الاسم.

الواقع أن البدايات الأولى للاهتمام بدراسة موضوع الضغوط، بدأت بتجارب هانز سيلي Hans Selye 1956م بكندا، الذي يعود له الفضل في وضع كثير من الأسس العلمية لهذا الموضوع. (إبراهيم عبد الستار 1998 : 120) ولقب هانز سيلي (Hans Selye) بأبي الضغط النفسي، (ولم يستعمل هذا المصطلح في كتاباته إلا في الخمسينات) . (Jean Benjamin Stora 1995 : 06).

3- تعريف الضغط النفسي: وفي ما يأتي بعض التعاريف التي تعرضت للضغط النفسي :

3-1- تعريف هانز سيلي (Hans Selye) :

"هو استجابة فسيولوجية لمثير ضاغط، و يأخذ هذا المفهوم عدة أشكال لأثر الضغط منها الإيجابية Eustress) والسلبية(Distres) ".(Jean Benjamin Stora 1995 : 06)

3-2- تعريف هنري موراي (H.Murray) :

"الضغط خاصية أوصفة لموضوع بيئي، أو لشخص، تُيَسر أو تعوق جهود الفرد في تحقيق هدف معين".(هارون توفيق الرشيدي 1999 :19)

3-3- تعريف سبيلبرجر (S.D.Spielberger) :

"الضغط يشير إلى الاختلافات في الظروف، والأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي". (فاروق السيد عثمان 2001 : 100)

3-4- **تعريف ريتشارد لازاروس** (Richard Lazarus) :

"مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد، بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف". (عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 10)

3-5- **تعريف والتر كانون** (Walter cannon) :

يعتبر العالم الفسيولوجي كانون من أوائل الذين استخدموا عبارة الضغط، و عرفه: "برد الفعل في حالة الطوارئ". (علي عسكر 2000 : 33)

3-6- **تعريف إبراهيم عبد الستار** 1998:

"يشير مفهوم الضغط في أبسط معانيه إلى أي تغيير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة، بعبارة أخرى: تمثل الأحداث الخارجية بما فيها ظروف العمل أو التلوث البيئي أو السفر أو الصراعات الأسرية ضغوطا مثلها مثل : الأحداث الداخلية أو التغيرات العضوية، كالإصابة بالمرض أو الأرق".(إبراهيم عبد الستار1998: 118)

4 - التعريف الإجرائي:

4-1- الضغط النفسي:" :stress"

هي تلك الصعوبات والمعوقات المادية والمعنوية المتكررة التي تواجه التلميذ في بيئته الأسرية والمدرسية والاجتماعية، وتعوق قدرته على تحقيق أهدافه و إشباع حاجاته، ويعجز عن تحمل هذه الأعباء، لأنها فوق قدرته وطاقته وتحمله، وتقيسه أبعاد الضغط النفسي المدرجة في استبيان الدراسة، والتي تـنقسم إلى ستة أبعاد :

بعد ضغط الوالدين والأسرة : ويتمثل في أوامر ونواهي الوالدين، ومشاكل الأسرة واحتياجاتها التي يتعرض لها التلميذ .

بعد ضغط المدرسة : ويتمثل في قوانين المدرسة، وكثافة ساعات الدراسة ونصائح وتوبيخ الأساتذة، وتعليمات الإدارة، والتي يتعرض لها التلميذ داخلها.

بعد ضغط الزملاء: و يتمثل في تلك الصعوبات التي يواجهها التلميذ في علاقته مع زملائه أو ما تفرضه عليه جماعته من معايير.

بعد ضغط المراجعة(المذاكرة): ويتمثل في ما تسببه المراجعة من حالة نفسية وجسمية للتلميذ.

_**بعد ضغط الامتحان** : ويتمثل في حالة التلميذ النفسية والجسمية قبل وأثناء وبعد الامتحانات .

بعد ضغط أحداث الحياة : ويتمثل في تلك التغيرات الحاصلة في الحياة وأثرها على الحالة النفسية والجسدية للتلميذ .

4-2- **التخصص الدراسي** : وينقسم إلى قسمين هما :

_**التخصص العلمي** : ونقصد بها الشعب العلمية وهي:علوم تجريبية. رياضيات

التخصص الأدبي :ونقصد بها الشعب الأدبية،وهي:الأدب والفلسفة، الأدب واللغات الأجنبية

4-3- تلميذ السنة ثالثة ثانوي: يقصد بـذلك، التـلاميذ الذين تتـراوح أعمـارهم ما بين 17 سنة إلى 19 سنة ويدرسون في القسم النهائي من الثانوية العامة والمقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا من أجل الدخول للجامعة. ويتوزعون بين الشعب العلمية والشعب الأدبية. و المنتسبين لثانوية العقيد محمد شعباني بمدينة الأغواط * – الجزائر-

5 – النظريات المفسرة للضغط النفسي :

يعتبر الضغط النفسي من المسائل التي أصبحت تؤرق الجميع من كبار وصغار و خصوصا لما يسببه من آثار على صحة الفرد والجماعة، لذا حظي بالدراسة والتحليل منذ أربعة عقود ؛ وتزداد أهمية دراسته مع كل تحول تكنولوجي وعلمي وبيئي ولقد عولج هـذا المفهوم من عدة مناحي : بيولوجية وعقلية نفسية وسلوكية اجتماعية، ومنها تعددت التفسيرات العلمية التي تناولته، ونستشف منها التكامل فيما بينها .

5-1- التفسير البيولوجي (الفسيولوجي) :

يعد هانز سيلي (Hans Selye) أحد أقطاب هذا الاتجاه، وبحكم تخصصه في الطب قام سيلي بتجارب عديدة على الفئران في معمله بكندا، زيادة على ملاحظاته لمرضاه، فتـوصل إلى أن المرضى يشتركون في خصائص عامة مشتركة بينهم و خصائص نوعية خاصة بكل مريض، على الرغم من اختلاف و تعدد مصادر الضغط وأطلق على هذه الخصائص اسم: «زملة أعراض التكيف العام (SyndromeGeneral d' adaptation) و يرمز لها بـ : " G.A.S " . (Gerard Amy, Antoine Bioy 84: 1999) و تسمى كذلك "بـزملة الضغـط العـام" Common stress syndrome (إبراهيم عبد الستار1998: 120) وتعرف كذلك بـ: "مجموعة الأعراض الحيوية للضغط" biological stress

* مدينة الأغواط :مدينة توجد جنوب العاصمة الجزائرية وتبعد عنها بحوالي 400كلم

(syndrome). (علي عسكر 2000 : 34) و يقصد بهذه الزملة: مجموعة أو تجمعات (زملات) الأعراض المرضية (symptoms): و هي عبارة عن رد فعل الجسم المنتظم و المضاد للضغط و يتمثل في الاستجابة الفسيولوجية الغير محددة على تلك المثيرات المؤلمة.

وتمر هذه الاستجابة الفسيولوجية التكيفية بثلاث مراحل هي :

أ – مرحلة الإنذار أو الفزع أو رد الفعل الانتباهي .

ب – مرحلة المقاومة .

جـ - مرحلة الإجهاد أو الاستنزاف، أو التعب، أو الإرهاق .

5-2- التفسير الفكري لـهنري موراي (H.Murray) :

ويعرف كذلك باسم الدينامية النفسية، وينطلق موراي (H.Murray) في تفسيره للضغط النفسي من مسلمة أن الإنسان في سيرورة الزمن قد يصل إلى لحظة التكيف والتوازن النفسي كنتيجة نهائية للدينامية النفسية التي تحدث في داخله.

وللوصول إلى الحل أو انبثاق اللحظة التكيفية، يتبع الإنسان مبدأ الترتيب للانتقال من اللحظة الآنية إلى اللحظة المستقبلية، وهي عبارة عن الهدف الذي يسعى إليه الإنسان. والترتيب في رأي موراي (H.Murray) يدل على تلك العمليات العقلية المعرفية التي يفهم بها الإنسان تصوره للبيئة الخارجية . (محمد شحاتة ربيع 2000 : 359)

واستمد موراي (H.Murray) تفسيره من نظرية التحليل النفسي، لكنه أحَل الحاجات محل الغرائز التي قال بها فرويد (Freud)وأكد أن فهم السلوك ينبغي أن يتضمن تحليلا للظروف البيئية التي أطلق عليها الضغوط. والضغط هو خاصية البيئة التي تساعد الفرد على الوصول إلى غرض معين أو تعوقه عنه. (جوليان روتر 1980 : 106)

ويميز موراي (H.Murray) بين نوعين من الضغوط هما :

أ – ضغطا بيتا (Beta Press): وتشير إلى دلالة الموضوعات البيئية كما يدركها الفرد .

ب – ضغط ألفا (Alfha Press): وتشير إلى خصائص الموضوعات البيئية كما هي في الواقع، وهو الضغط الفعلي. (فاروق السيد عثمان 2001 :99)

5-3- التفسير المعرفي :

يعتبر لازاروس 1950م (Richard Lazarus) أول من قدم هذا التفسير وركز على تقييم الفرد للموقف تقييما ذهنيا، والذي يفسر بواسطته الضغط النفسي، فالتقييم الذهني عبارة عن الكيفية، التي يدرك بها الفرد الموقف الذي يتعرض له، فيبدأ في تقويمه أو تقديره أي يصدر حكما على هذا الموقف وعلى أساس الحكم الذي يصل إليه الفرد يشعر بالضغط النفسي على أن إصدار

الحكم يتأثر بالخبرات السابقة التي تعرض لها الفرد في حياته، فالحكم الذي يصدره الفرد على الموقف أو المثير من حيث أنه ضاغطا أم لا.

ويعتمد هذا التقييم المعرفي على عوامل منها :

- العوامل الشخصية .
- العوامل الخارجية.
- العوامل المتعلقة بالموقف النفسي . (فاروق السيد عثمان2001: 100)

5-4- التفسير السلوكي :

وينطلق هذا التفسير من فكرة أساسية مؤداها أن الضغوط النفسية تفهم من خلال عملية التعلم باعتباره أسلوبا لمعالجة المعلومات. والتعلم في نظر السلوكيين هو ما تعلمه الإنسان وما اكتسبه من خبرات طيلة حياته. ويمثل هذا المنحنى كل من : "كين" و"كاديل" و"زمغنغ" Keane , Caddell , Zimering)) الذين يرون "أن محور عملية التعلم هو الربط بين المنبه الشرطي والاستجابة" (عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994 : 74)

5-5- التفسير التوافقي أو التعاملي :

يمثل هذا التفسير كل من "كوكس"، و"مكاي" (Cox & Mackay) ويريان أن الفرد يحاول التوفيق بين كمية ودرجة المتطلبات التي تطلب منه، و بين ما يتوفر عليه من قدرة وطاقة لمواجهة المتطلبات، فإذا كان تعامل الفرد مع هذه المتطلبات، والمواقف موفقا وإيجابيا حصل على التوازن والاستقرار، أما إذا حدث العكس ولم تفلح الآليات الدفاعية في التعامل الإيجابي والانسجام التوافقي مع البيئة، وحدث اختلال في التوازن النفسي للفرد أي "الاستسلام للأمر الواقع يحدث ضغطا". (هارون توفيق الرشيدي 1999 : 20)؛ لأن المطالب فوق احتمال وقدرة الشخص على التحمل، لا يعني هذا أن تكون المتطلبات دائما سلبية، أو غير سارة، فيمكن أن تسبب الحوادث السارة ضغطا يتطلب إعادة التوافق، أو قد تجعل التوافق والرجوع إلى الحالة الطبيعية والعادية صعب المنال فينتج عنه ضغط .

6 – قياس الضغط النفسي:

تعددت محاولات قياس الضغط النفسي "stress" من خلال معرفة ما يعيشه الفرد من حالة انضغاط ومدى شدة الضغط عليه، والتي تظهر في صفات فسيولوجية وبدنية ونفسية وسلوكية ؛ ويعتبر "ثاير" (Thayer) من الأوائل الذين نبهوا إلى إمكانية قياس تلك الحالات (وذلك عن طريق الصفات المزاجية التي يظهرها الفرد في تقريره الذاتي) (هارون توفيق الرشيدي 1999 :23)، وأعد "تاير" (Thayer) قائمة للمزاج تعرف بـ (ADACL) وطبقها على المجتمع الأمريكي ووجد

صعوبات في تفسير النتائج، لأن القائمة احتوت على العديد من المميزات والخصائص ذات الطابع الثقافي الأمريكي المحض، مما قلل من صدق القائمة وجعلها محل شك ونقد، فدفع ذلك كـل من "كـوكس" و"مـكاي" وآخـرون (Cox & Mchay et al) إلى التعديل من القائمة وهذا بحذف بعض الصفات المتعلقة بالشعب الأمريكي، وأضافوا صفات أخرى وطبقوا القائمة على عينة من المجتمع الأوروبي وتوصلوا عن طريق التحليل العاملي إلى نوعين من الصفات هي :

أ-صفات تتضمن المشاعر السارة والمشاعر المكدرة (غير السارة) ، وأطلقوا عليها اسم (الضغط النفسي"stress").

ب-صفات تتعلق باليقظة والنوم والاسترخاء والشدة والتعب والنشاط والحيوية والفاعلية والكسل، أطلقوا عليها (عامل الاستثارة) (AROUSAL)، واعتبروا أن كلا العاملين (الضغط والاستثارة) يكشفان على حالة الانضغاط التي يعيشها الإنسان .

وأهم المؤشرات الدالة على الإحساس بالضغط النفسي كما جاءت في قوائم الصفات التي قدمها "كوكس"، و"مكاي" (Cox & Mchay) هي :

أ- مؤشر النشاط الكهربائي العضلي : يشير إلى التوتر العضلي .

ب- النشاط الكهرومغناطيسي للمخ : ويشير إلى التغييرات الحاصلة في المخ .

ج- ضغط الدم.

د - التنفس.

إلا أن أغلبية الباحثين يعتمدون في قياس الضغط النفسي على مقياس "توماس هولمز" و"ريتشارد راي" 1967م (thomas Holmes & Richard rahe) (Jean Benjamin Stora 03 : 1995) والمسمى بمقياس إعادة التوافـق الاجتماعي (Social Readjustement Rating) والمشهور اختصارا بـ (SRRS) و يعرف كذلك بـ (Les Ueth) ويضم 43 حدثا من أحداث الحياة سارة و مكدرة و تمثل مواقف مهنية وعائلية و شخصية و اجتماعية لها أبعاد اقتصادية و اجتماعية، وتحمل الأسئلة أوزانا من الضغوط تتراوح ما بين 11 إلى 100 نقطة ؛ واشتقت القائمة الأصلية لأحداث الحياة "من استبار بعض المرضى في جامعة واشنطن، وأقر هؤلاء المفحوصون بوجود أحداث حياة مرغوبة اجتماعيا وإيجابية، و أخرى غير مرغوبة اجتماعيا وسلبية قبل حدوث المرض". (جمعة سيد يوسف 2000 : 424)؛ كما اعتمد الباحثان على بحوث "أدولف ماير" (Adolph Meyer) والمتمثلة أساسا في صحيفة بيانات الحياة (Life Chart) .

ولقد خضع مقياس "هولمز و راي" (Holes & Rahe) إلى عدة تعديلات كالتعديل الذي قام به "برامويل" 1971م (Bramwell) في دراسته على طلبة الجامعة .

وتوجد مقاييس نفسية أخرى تستعمل في قياس الضغط النفسي منها ما هو معملي أو شفوي أو كتابي "أي عن طريق الإجابة على بعض الأسئلة، ثم تحسب الإجابات لتستخرج نسبة الإجهاد أو كمية الضغوط الواقعة على الفرد، أو يقاس بواسطة أجهزة عملية تقيس التوازن الحركي ـ العقلي، أو قوة الانفعالات وشدتها".(سعد الأمارة 2001 : 5) ومن الأدوات الشائعة الاستخدام مايأتي :

- طريقة الخصائص المتعددة و الطرق المتعددة :(Multitrait Multi Method Matrix) لكل من "كامبل وفيسك" (Compbell & Fiske)

- مقياس الضغط الوظيفي (OSI) (Occupationnal Stress Inventory)

- مقياس جودة الحياة لـ "روبرت أليـو" 1994م (Robert Eliot) The quality of Life index ويتضمن 36 حالة .

- نظام تحليل الضغط (Analyse système stress) وضعه مخبر الأبحاث في سان فرانسيسكو و يتشكل من 114 سؤالا أو نظاما لتحليل مصادر الضغط النفسي .

7- الخطوات العامة لبناء استبيان الضغط النفسي :

توصل الباحث إلى بناء الاستبيان بعدما اتبع الخطوات الآتية:

أ-تحليل انطباعات تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي التي يصرحون بها في نهاية السنة الدراسية- قبل البكالوريا- وذلك في إجاباتهم عن سؤال مصالح التوجيه المدرسي الذي يخص الظروف الدراسية والاجتماعية التي مرّوا بها، وكذا ما يتوقعونه من آفاق مستقبلية.

ب- أجرى الباحث مناقشات مستفيضة مع بعض أساتذة علم النفس من مختلف جامعات الوطن، لتحديد أهم الأبعاد التي يجب أن تكون ضمن المقياس المراد بنائه والمتعلق بالموضوع محل الدراسة.

جـ- اطلع الباحث على ما توفر له من دراسات سيكولوجية وأدب سيكولوجي وإطار نظري متصل بصفة مباشرة أو غير مباشرة بمتغير الضغط النفسي.

د- استفاد الباحث من الاطلاع على بعض المقاييس النفسية- الأجنبية والعربية- التي تطرقت لقياس الضغط النفسي من جميع الأبعاد، أو من بعد واحد وهذا للتعرف والوقوف على من سبقه من الباحثين الذين أعدوا مقاييس أو قاموا بنقل أو تعريب بعض المقاييس الأجنبية وتقنينها على بيئات عربية.

هـ ـ الإطلاع على المصادر المختصة في كيفية بناء الاختبارات النفسية .

8- مصادر الاستبيان:

اعتمد الباحث في وضع بنود الاستبيان، بالاطلاع على عدد من المقاييس النفسية وذلك بغرض الوصول إلى أداة سيكوميترية، يتناسب استخدامها مع تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، وأهم الاختبارات والمقاييس التي تم الرجوع إليها في بناء استبيان الدراسة الحالية هي :

1- المقاييس المنشورة في كتاب (المرجع في مقاييس الشخصية) للباحث الكويتي بدر محمد الأنصاري، والمقاييس هي :

* قائمة بيك للاكتئاب (Beck De Pression Inventory) والمعروفة باسم:(B.D.I.I) من إعداد "بيك وسيتر" 1993م (Beck & Steer) وعربها أحمد محمد عبد الخالق سنة1996م والصورة الكويتية من إعداد بدر محمد الأنصاري 1997م وتتكون القائمة من 21 بندا (بدر محمد الأنصاري 200:2002).

* مقياس بيك لليأس (H. B. S) من إعداد "بيك" وزملائه 1974م ; Beck& Weissman (Lester, Tredler) يحتوي على 20 بندا وقام بتعريبه بدر محمد الأنصاري. (بدر محمد الأنصاري 248:2002)

* مقياس التوجه نحو الحياة : (life Orientation Test) والمعروف اختصارا(LOT) أعده كل من "شاير – كارفر" 1985م (Scheier & Carver) عدد بنوده عشرة (10) عربه بدر محمد الأنصاري. (بدر محمد الأنصاري 312:2002).

* استخبار الحالات الثمانية (ASQ) الصيغة (أ) – Eight State Questionnaire) من إعداد : جيمس ب .كوران، ريموند ب، كاتل 1968م (J.P. Curran , R,B Cattel) تعريب عبد الغفار الدماطي وأحمد محمد عبد الخالق 1989م وأعد الصورة الكويتية بدر محمد الأنصاري 1999م، ويحتوي على 96 بندا، وخصص 12 بندا لقياس الحالة الثانية المتعلقة بالانعصاب "stress" . (بدر محمد الأنصاري2002:447).

* قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية: The (Neo – Ffi-S) personality Inventory)من إعداد "كوستا وماكري" 1992م (Costa & Mc Crae) و قام بتعريبه بدر محمد الأنصاري 1997م. ويحتوي 60 بندا، ويشتمل على خمسة مقاييس فرعية، ويضم كل مقياس 12 عبارة، فالعامل الأول أو المقياس الأول وهو العصابية ويحتوي على ستة سمات منها : الانعصاب "stress" القابلية للانجراح (Vulneralility)ويقصد بها عدم قدرة الفرد على تحمل الضغوط وبالآتي يشعر الفرد بالعجز واليأس والاتكال. (بدر محمد الأنصاري2002:712).

2- واستفاد الباحث كذلك من الاطلاع على مقياس عمليات تحمل الضغوط Coping Processes Scale (لصاحبه لطفي عبد الباسط إبراهيم من جامعة المنوفية -مصر- ويحتوي على 42 بندا.(لطفي عبد الباسط إبراهيم – ب.س- : 01)

3- كما استعرض الباحث عددا من المقاييس النفسية المنشورة في كتاب (الضغط النفسي ـ مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه، ومقاومته ـ) عبد الرحمن بن سليمان الطريري وهذه المقاييس هي :

* مقياس المؤشرات السلوكية الدالة على الضغط النفسي والذي يحتوي على 20 بندا تتناول أنماطا سلوكية من مثل السرعة، والعجلة في عمل الأشياء، وإنجاز المهمات، فقدان الصبر وعدم الانتظار. (عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 29 / 30) .

* قائمة هوبكنز لأعراض الضغط (Hopkins Sypmtom Checklist) وتتكون من 43 بندا وتهدف القائمة إلى حصر ما يتعرض له الفرد من آثار كنتيجة محتملة للمواقف الضاغطة.

*مجموعة من العناصر التي من الممكن أن تحدث للفرد ضغطا من إعداد عبد الرحمن بن سليمان الطريري، وتضم ثمانية مجالات كبرى بمجموع 64 بندا، وأهم المجالات التي تتناسب مع دراستنا ما يلي :

أ – مجال ظروف الحياة : ويتمثل في ظروف السكن السيئة .

ب- مجال العلاقات الاجتماعية: ويتمثل في قلة الأصدقاء، والشعور بالوحدة والشعور بالإهمال من قبل الآخرين، وعدم محبتهم .

ج – مجال العائلة : وتتمثل في التدخلات المستمرة لأفراد الأسرة في شؤون الفرد الخاصة كذا الشعور برفض العائلة للفرد، والاهتمام بشؤون أفراد العائلة.

* مقياس مصادر وأسباب الضغط في مجال العمل وغيره من المجالات من إعداد عبد الرحمن بن سليمان الطريري ويتكون من 79 بندا وتغطي هذه البنود ضغط الأسرة، والعمل والزملاء، وأحداث الحياة . (عبد الرحمان بن سليمان الطريري 1994: 93 / 94).

4- كما استفاد الباحث من الاطلاع على بعض المقاييس المنشورة في كتاب (القلق وإدارة الضغوط النفسية) فاروق السيد عثمان وهي :

* مقياس مصادر الضغط لكل من :

- طلعت منصور و فيولا الببلاوي 1989م ويشمل على ضغط إدارة الوقت وضغوطات عبء المهنة. (فاروق السيد عثمان 2001: 97)

- مقياس هول و ليندي 1978م ويشمل على ضغط نقص التأثير الأسري، وضغط الأخطار والكوارث، وضغط النقص و الضياع الأسري، وضغوط التنافس. (فاروق السيد عثمان 2001: 134).

- مقياس دافيد فونتانا 1989م (David Fontana) ومن بين مصادر الضغوط التي يشملها هي : ضغوط عدم الاستقرار، وفقدان الأمن، ضغوط فقدان التأييد من الزملاء ضغوط العمل وضغوط الوقت، ضغوط لأسباب عائلية، ضغوط لأسباب بيئية .(فاروق السيد عثمان 2001: 134)

* مقياس الإنهاك النفسي (Burnout)هذا المقياس وضعته في الأصل "كريستينا مالاس" و"سوزان جاكسون" 1976م (Chrisstina ; M Susan ,J) و أعد "فاروق السيد عثمان" صورته العربية ويتكون المقياس من 25عبارة.(فاروق السيد عثمان 2001: 135)

5- واستفاد الباحث كذلك من الاطلاع على بعض المقاييس المنشورة في كتاب (ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها) لـ "علي عسكر" وهي : مقياس أحداث الحياة لـ"توماس هولمز" و"ريتشارد ري"1967م (Holmes&Rahe)ويتكون من 43 حدثا حياتيا ويعرف كذلك هذا المقياس بمقياس التوافق الاجتماعي.(علي عسكر 2000 : 73/ 74) ؛ ونفس المقياس منشور في صورته الأصلية في كتاب "Stress" للعالم(Jean Ben Jamin Stora) يعرف بسلم : Holmes et Rahe – Echelle-) 1967م.(29 : Jean Ben Jamin Stora 1991)

6- واستفاد الباحث من بعض الكتب التي تناولت كيفية بناء المقاييس النفسية منها :

- كتاب (القياس النفسي ـ بين النظرية والتطبيق ـ) لسعد عبد الرحمن (سعد عبد الرحمن 1998 : 198)

- كتاب (قياس الشخصية) لمحمد شحاتة ربيع. (محمد شحاتة ربيع 2000: 131).

- كتاب(التقويم النفسي) لكل من فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان، وآمال صادق. (فؤاد أبو حطب و سيد أحمد عثمان و آمال صادق 1999 : 77)

- كتاب (الإحصاء و القياس النفسي والتربوي) مقدم عبد الحفيظ.(مقدم عبد الحفيظ 1993: 124 / 137)

9- خطوات إعداد استبيان الضغط النفسي:

1/ بعد الإطلاع على ما توفر لنا من تراث سيكولوجي، قام الباحث بإعداد بنود أولية تتكون من 22 بندا وعرضها على مجموعة من الأساتذة، وبعد مناقشات عديدة مع عدد من أساتذة علم النفس بجامعتي ورقلة والأغواط تم تعديل بعض البنود وحذف بعضها، وطلب من الباحث إضافة بنود أخرى.

2/ وبناء على توجيهات السادة الأساتذة، أضاف الباحث بنودا أخرى حتى وصل الاستبيان إلى 66 بندا، وعرضهم مرة ثانية على الأساتذة وقد أسفر هذا العرض على موافقتهم على المقياس، وأوصوا الباحث بتغيير بدائل الأجوبة من ثنائية إلى ثلاثية لتستجيب لطبيعة البحث .

3/ بعد الفراغ من إعداد الاستبيان وتعليماته رتبت بنوده بحيث تمت كتابة :البند الأول من البعد الأول في الرتبة الأولى ثم البند الأول من البعد الثاني في الرتبة الثانية ثم البند الأول من البعد الثالث في الرتبة الثالثة ثم البند الأول من البعد الرابع في الرتبة الرابعة ثم البند الأول من البعد الخامس في الرتبة الخامسة ثم البند الأول من البعد السادس في الرتبة السادسة، وهكذا مع بقية البنود بنفس الترتيب إلى نهاية البند الأخير من الاستبيان.

4/ بعد إعداد الصيغة النهائية قُدم الاستبيان للسادة الأساتذة لتحكيمه .

5/ إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من صدق وثبات الاستبيان.

10- توزيع الاستبيان :

يتكون هذا الاستبيان في صيغته النهائية من 66 بندا تقيس ستة أبعاد، كل بعد يتضمن عددا معينا من البنود، و الأبعاد هي :

- بعد ضغط الوالدين والأسرة : و يتضمن ثلاثة عشرة 13 بندا .
- بعد ضغط المدرسة : ويتضمن ستة عشرة 16 بندا .
- بعد ضغط الزملاء : ويتضمن سبعة 07 بنود .
- بعد ضغط المراجعة (المذاكرة) : يحتوي على ثمانية 08 بنود .
- بعد ضغط الامتحانات : ويشمل على تسعة 09 بنود .
- بعد ضغط أحداث الحياة : ويتكون من ثلاثة عشرة 13 بندا .

والجدول الآتي يوضح توزيع البنود على الأبعاد لاستبيان الضغط النفسي.

جدول رقم: 01

يوضح توزيع البنود على أبعاد الاستبيان

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
01	ضغط الوالدين	01-07-13-19-25-31-37-43-48-52-55-58-61.	13
02	ضغط المدرسة	02-08-14-20-26-32-38-44-49-53-56-59-62-64-65-66.	16
03	ضغط الزملاء	03-09-15-21-27-33-39	07
04	ضغط المراجعة	04-10-16-22-28-34-40-45	08
05	ضغط الامتحانات	05-11-17-23-29-35-41-46-50.	09
06	ضغط أحداث الحياة	56-12-18-24-30-36-42-47-51-54-57-60-63.	13

11- طريقة الإجابة :

تكون الإجابة على عبارات الاستبيان متدرجة على متصل من ثلاث خيارات تمثل بدائل الأجوبة هي : تنطبق عليّ دائما، تنطبق عليّ أحيانا، لا تنطبق عليّ أبدا.

- فالخيار الأول (تنطبق عليّ دائما) يشير إلى الموافقة المطلقة على البنود يعني أن العبارات تتفق مع شخصية المبحوث وتدل على أن التلميذ يشعر بضغط نفسي عال.

- أما الخيار الثاني للإجابة (تنطبق عليّ أحيانا) تعبر عن عدم القبول المطلق للعبارة أو الرفض المطلق لها أي أنها تنطبق على المبحوث بدرجة متوسطة ومعنى هذا أن التلميذ يشعر بضغط نفسي متوسط .

- أما الخيار الثالث والأخير (لا تنطبق عليّ أبدا) فيشير إلى الرفض المطلق للعبارات ومعناه أن البنود لا تتفق مع شخصية المبحوث وهي تعبر عن ضغط نفسي منخفض يشعر به التلميذ .

وتتم طريقة الإجابة بوضع علامة (x) أمام البند وفي الخانة التي يراها تناسبها حسب رأيه وهذا بعدما يقرأ التعليمات المكتوبة في الصفحة الأولى من الاستبيان وتسجيل بياناته الشخصية. يُطبق الاستبيان جماعيا أو فرديا والمجال الزمني لتطبيقه مفتوحا. ويتكون الاستبيان من أربعة صفحات، صفحة مخصصة للبيانات الشخصية والتعليمات وثلاثة صفحات للبنود. ويتطلب الاستبيان أن يكون التلميذ في القسم النهائي من التعليم الثانوي(الثانوية العامة).

12- تقدير الدرجات : يتم تقدير الدرجات على النحو الآتي:

– البديل الأول: (تنطبق عليّ دائما) يقدر بثلاثة درجات (03) وتدل على الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

– البديل الثاني : (تنطبق عليّ أحيانا) يقدر بدرجتين (02) وتدل على الدرجة المتوسطة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

– البديل الثالث : (لا تنطبق عليّ أبدا) يقدر بدرجة واحدة (01) وتدل على الدرجة المنخفضة التي يحصل عليها المبحوث من إجابته على البند.

13- تفسير الدرجات: (تصحيح الاستبيان) تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس، فالدرجة (198) تشير إلى الدرجة المرتفعة، والدرجة (132) تشير إلى الدرجة المتوسطة والدرجة (66) تشير إلى الدرجة المنخفضة . وتفسر درجات المبحوث على الاستبيان إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، منخفضة، وهذا على النحو الآتي :

جدول رقم :02يبين تفسير درجات الاستبيان

الدرجات	الفئة (الدرجة)	المستوى
	66 - 110	ضعيـف
	111- 155	متوسـط
	156- 200	عــال
عدد البنــــــود 66		

14- عينة التقنين :

بعد إعداد استبيان الضغط النفسي طبق على عينة استطلاعية قوامها 120 تلميذا (منهم 60إنائا) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ـ تعليم ثانوي عام ـ وقد اختيرت بطريقة الاختيار العشوائي البسيط(القرعة) من ثانوية العقيد محمد شعباني بمدينة الأغواط، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول رقم :03 يوضح عينة التقنين

الشعبة / الجنس	الشعب العلمية	الشعب الأدبية	المجموع العام
ذكر	30	30	60
أنثى	30	30	60
المجموع	60	60	120
النسبة المئوية	%50	%50	%100

يتضح من الجدول أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتوزع بين الإناث والذكور، والشعبتين العلمية والأدبية.

15- **محددات عينة التقنين**: راعى الباحث في اختياره لعينة الدراسة ما يلي:

أ - تواجدها بمنطقة واحدة تخضع لنفس ظروف التمدرس.

ب ـ أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي في المنطقة الجغرافية، الشعبة، الجنس، صفة الدراسة (مراعاة التكافؤ).

ج ـ أن يكون اختيارها عشوائيا داخل كل مؤسسة تربوية.

د ـ عدم اختيار تلاميذ من تخصصات دراسية أخرى عدا الآداب و العلوم .

هـ ـ اقتصارها على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتم استبعاد تلاميذ المستويات والمراحل الأخرى، فاستبعاد تلاميذ المرحلة الابتدائية لأنها مرحلة لم يكتمل فيها نمو ونضج التلاميذ بعد أما تلاميذ المرحلة الإكمالية فهم يمثلون مرحلة عدم التوازن وعدم الاستقرار في النمو العقلي والنفسي والجسمي والدراسي وكذلك لم يتحدد مصيرهم في الاختيار الدراسي بعد وهذا قد يؤدي إلى عدم الاستجابة المناسبة لموضوع البحث. أما تلاميذ بداية المرحلة الثانوية فيرى الباحث أنها لم تتكيف بعد مع البيئة المدرسية الجديدة ومقبلة على اختيار تخصص دراسي في نهاية السنة مما يخلق عندهم نوع من القلق والخوف على مستقبلهم الدراسي، وهذا قد يؤدي إلى ضعف استجابتهم على بنود

الاستبيان. أما تلاميذ السنة الثانية ثانوي فلا ينطبق عليهم موضوع الدراسة وغير معنيين بامتحان البكالوريا وغير مرتبطين بما ينتظرهم في نهاية السنة الدراسية وبعدها.

كما لم يتناول الباحث طلبة الجامعات لأنه يعتقد أنهم حققوا مستويات معينة من الطموح الدراسي والعلمي وذلك بوصولهم للجامعة.

16-إجراءات التطبيق:

أثناء التطبيق تم مراعاة ما يأتي:

أ ـ اختيار الوقت المناسب للتطبيق حيث تم تفادي التطبيق في حصص التربية البدنية والرياضية وحصص الرسم أو ساعات الفراغ، أو نهاية الفترة الصباحية أو المسائية، أو قبل الامتحانات أو بعدها.

ب ـ توفير الهدوء التام للتلاميذ بحيث تم منع دخول أي شخص أثناء التطبيق تفاديا للإزعاج.

ج- بعد توزيع الاستبيان على التلاميذ شرح لهم الباحث أهداف البحث وتعليماته وكيفية الإجابة وذلك بشرح المثال التوضيحي (قراءة التعليمات مرتين).

د- المجال الزمني للتطبيق مفتوح.

ه- التأكيد على التلاميذ من تسجيل بياناتهم الشخصية.

و- التأكيد على الإجابة على جميع البنود.

ز- عدم السماح بالكلام والحديث بين التلاميذ تفاديا لتأثير بعضهم على البعض.

17- الخصائص السيكوميترية:

إن نتائج قيمة أي بحث تتوقف على مدى سلامة المقاييس المستعملة، ولا يتم ذلك إلا من خلال التحقق من ثباتها وصدقها.

17-1 حساب الصدق: يعتبر الصدق أحد الأسس التي يتوقف عليها الاختبار النفسي تم حسابه بالطرق الآتية :

أ- صدق المحكمين:

اعتمد الباحث على صدق المحكمين حيث عرض الاستبيان على نخبة من أساتذة علم النفس، حيث طلب منهم تحكيم الاستبيان من حيث الصياغة اللغوية، عدد البنود، بدائل الأجوبة محتوى العبارات، تعليمات الاستبيان وهذا في ضوء التعريف الإجرائي لأبعاد الاستبيان والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول رقم :04 يمثل عينة المحكمين

الجامعة	الولاية	عدد المحكمين	الدرجة العلمية	التخصص
قاصدي مرباح	ورقلة	04	02 دكاترة 02 ماجستير	علم النفس
الحاج لخضر	باتنة	02	01 أ. دكتور 01 دكتور	علم النفس
عمار ثليجي	الأغواط	06	03 دكاترة 03 ماجستير	علم النفس
سعد دحلب	البليدة	01	01 أ. دكتور	علم النفس
مجمـــوع عــدد المحكميــن 13أستـــاذا				

ويتضح من الجدول أن السادة المحكمين موزعين على عدة جامعات من الوطن وتتنوع درجاتهم العلمية والجدول الموالي يوضح لنا نسبة التحكيم.

جدول رقم : 05 يمثل نسبة التحكيم على عبارات الاستبيان

طبيعة التحكيم	نسبة التحكم %	عدد المحكمين	الملاحظات
التعليمات	100 %	13	واضحة
البدائل	100 %	13	مناسبة
البنود	100 %	13	كافية
المحتوى	98.51	13	حذف البند 67 (لا يقيس)
الصياغة اللغوية	95.53	13	تغيير بعض الكلمات
النسبة المئوية 98.80%			

ويتضح من ذلك أن نسبة التحكيم على الاستبيان مرتفعة، وبقي الاستبيان بـ 66 بندا ومن الملاحظات التي أشار إليها السادة الأساتذة المحكمين وأدخلها الباحث على الاستبيان لتتناسب مع المستوى الدراسي للتلاميذ، والملاحظات هي :

البند 67: حذف البند لأنه لا يقيس، وغامض وغير مفهوم، ومحتوى البند مايلي : (أشعر بضعف الإرادة عند مرافقة بعض الزملاء).

البند 03 : تغيير الجملة (بإنكار الذات) بكلمة (النقص).

البند 09 : تغيير الجملة (بإذلال للذات) بكلمة (الذل).

البند 52 : تغيير بداية البند (أشعر بالإكراه) بكلمة (أتضايق).

ب- صدق الاستجابة:يدل صدق الاستجابة على ما يراه المبحوث من صدق في الاختبار معتمدا على قراءاته و فهمه له، وهذا ما اعتمد عليه الباحث حيث قدم الاستبيان لعينة الدراسة، وبعد الانتهاء من إجابتهم على الاستبيان، سألهم الباحث الأسئلة الآتية :

*هل العبارات مفهومة أم غامضة ؟

*هل وجدت سهولة أم صعوبة في الإجابة ؟

*هل شعرت بتعب أم براحة أثناء الإجابة ؟

*هل وجدت في العبارات ما يستجيب لشخصيتك ؟

وجاءت نتائج التلاميذ على النحو الآتي :

جدول رقم : 06 يمثل صدق الاستجابة

الرقم	الأسئلة	طبيعتها	الإجابة	عدد التلاميذ	الاتفاق
01	العبارات	مفهومه	نعم	110	110
02	الإجابة	سهولة	نعم	110	110
03	الشعور	راحة	نعم	110	110
04	الشخصية	تستجيب	نعم	110	110
النسبة المئوية % 100					

وهذه النسبة المئوية تدل على أن الاستبيان مفهوما وفي متناول التلاميذ ولا يسَبب لهم تعبا ويستجيب لشخصياتهم وهذا دليل كاف على صدقه.

ج- الصدق التمييزي : الطريقة الثالثة التي اعتمد عليها الباحث في تقدير معامل صدق الاستبيان هي طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف مقارنة الأطراف في الاختبار فقط.

قام الباحث بترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية (120 تلميذا) ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ثم قسموا إلى مجموعتين حسب درجاتهم على الاستبيان. فالمجموعة الأولى تقدر بأربعين تلميذا بنسبة 33% من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة على الاستبيان أو مرتفعو الضغط النفسي، أما المجموعة الثانية وتقدر بأربعين تلميذا بنسبة 33% من الذين تحصلوا على درجات منخفضة على الاستبيان أو منخفضو الضغط النفسي، ثم قام بحساب أداء هاتين المجموعتين على الاستبيان للحصول على الفرق بين متوسطي المجموعتين فحصل على النتائج الآتية:

جدول رقم : 7 يمثل قيم "ت" لدلالة الفرق بين مرتفعي ومنخفضي الضغط النفسي

مجموعات المقارنة	م	ع	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة "ت" المجدولة
					دالة عند0.01
%33	171.31	29.22	05.91	39	
%33	124.94	22.60			

يلاحظ أن قيمة "ت"مرتفعة وأكبر من قيمة "ت"المجدولة فالاستبيان صادق ويتمتع بقدرة التمييز بين أطرافه (بين مرتفعي الضغط النفسي ومنخفضي الضغط النفسي).

17-2-حساب الثبات: قام الباحث باستخدام عدة الطرق في تقدير معامل ثبات الاستبيان، والطرق هي :1/ الطريقة التجزئة النصفية:

أ - معادلة "جتمان" (Guttmann)

ب- معادلة "سبيرمان براون" (Spearman & Brown)

2/ طريق التناسق الداخلي معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha cronbach)

3/ معامل ثبات البند (درجة ثبات البند).

4/ معامل الثبات الحقيقي.

1- طريقة التجزئة النصفية (فردي / زوجي): قام الباحث بتقسيم بنود الاستبيان إلى نصفين النصف الأول يضم البنود الفردية ويبلغ عددها 33 بندا، والنصف الثاني يضم البنود الزوجية ويبلغ عددها 33 بندا، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين النصفين (الأول والثاني) باستخدام معادلة بيرسون (Pearson) حيث وصل معامل الثبات (0.88) قبل التصحيح . ثم صحح بالطرق الآتية:

أ – معادلة "جتمان" (guttmann): ونتائج المعادلة في الجدول الآتي:

جدول رقم:08معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي) بمعادلة جتمان

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	0.90	دال عند 0.01
85.54	30.35	83.6	30.42		

يوضح الجدول متوسط الدرجات وانحرافاتها ومعامل الثبات، فقيمة معامل الثبات مرتفعة ودال إحصائيا وهذا يدل على ثبات الاستبيان.

ب ـ معادلة سبيرمان براون (Spearman & Brown): بعد حساب معامل الثبات بمعادلة بيرسون حيث وصل معامل الثبات (0.88) قبل التصحيح ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون، وكانت النتائج على النحو الآتي :

جدول رقم : 09:معامل ثبات التجزئة النصفية (فردي / زوجي) بمعادلة سبيرمان براون

النصف الفردي		النصف الزوجي		معامل الثبات		الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	قبل التصحيح	بعد التصحيح	دال عند
85.54	30.35	83.6	30.42	0.88	0.93	0.01

يتضح من الجدول أن معامل الثبات بعد التصحيح مرتفع وقيمته عالية، وهذا كاف على ثبات الاستبيان.

2- طريقة التناسق الداخلي معامل ألفا كرونباخ "Alpha cronbach" : تعتبر هذه الطريقة مناسبة لهذه الأداة لأنها تُستَخْدَمُ عندما تكون احتمالات الإجابة على البنود ليست صفر أي

احتمالات الإجابة ثلاثية فأكثر، وهذا ما ينطبق على هذه الدراسة. وبعد حساب تباين كل بند من بنود الاستبيان، أوجدنا معامل الثبات كما يوضحه الجدول الآتي.

.جدول رقم : 10: معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ

معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
0.82	دال عند 0.01

ويتضح من الجدول أن قيمة الثبات مقبولة ودالة إحصائية و تدل على ثبات الاستبيان.

3- حساب معامل ثبات البند (معاملات ثبات الاحتمال المنوالي للبنود): ويشير هذا النوع من الثبات إلى درجة ثبات البنود أو الوحدات . ووردت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم : 11

يمثل معاملات ثبات بنود الاستبيان الضغط النفسي بطريقة الاحتمال المنوالي

البند	ثبات البند	البند	ثبات البند	البند	ثبات البند	البند	ثبات البند
1	0.78	21	0.94	41	0.98	61	0.78
2	0.72	22	0.94	42	0.70	62	0.81
3	0.70	23	0.98	43	0.70	63	0.87
4	0.81	24	0.70	44	0.72	64	0.74
5	0.91	25	0.78	45	0.70	65	0.91
6	0.78	26	0.91	46	0.76	66	0.72
7	0.74	27	0.72	47	0.72		
8	0.72	28	0.81	48	0.70		
9	0.78	29	0.70	49	0.74		
10	0.87	30	0.74	50	0.81		
11	0.91	31	0.76	51	0.91		
12	0.70	32	0.70	52	0.81		
13	0.85	33	0.70	53	0.85		
14	0.81	34	0.85	54	0.89		
15	0.72	35	0.78	55	0.70		
16	0.89	36	0.78	56	0.76		
17	0.98	37	0.85	57	0.74		
18	0.76	38	0.89	58	0.70		
19	0.78	39	0.81	59	0.87		
20	0.87	40	0.78	60	0.70		

ويتضح من الجدول أن معاملات ثبات البنود مرتفعة وتراوحت ما بين(0.70 ـ 0.98) وهي قيم مرتفعة و مقبولة و تدل على ثبات الاستبيان .

4- معامل الثبات الحقيقي :

وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات المحسوبة بالطرق السابقة وما يقابلها من معامل الثبات الحقيقي .

جدول رقم : 12: معاملات الثبات الحقيقي

طريقة الثبات	معامل الثبات	معامل الثبات الحقيقي
جتمان	0.90	0.94
سبيرمان	0.93	0.96
كرونباخ	0.82	0.90

ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات الحقيقية ذات قيم مرتفعة وذات دلالة وثابتة.

نستنتج من هذه النتائج أن استبيان الضغط النفسي المدرسي صادق وثابت وصالح للاستخدام في الدراسات النفسية والتربوية وبذلك يسد الحاجة الماسة للطلبة والباحثين لدراسة الضغط النفسي عند التلاميذ والطلبة، وهذا في افتقاد البيئة المحلية وحتى العربية لمثل هذا النوع من المقاييس.

المراجع:

I- المراجع العربية:

1- الكتب:

1- ألفت محمد حقي (2001) : علم النفس المعاصر، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية.

2- بدر محمد الأنصاري (2002): المرجع في مقاييس الشخصية، ط1،دار الكتاب الحديث الكويت.

3- جمعة سيد يوسف (2001) : دراسات في علم النفس الاكلينكي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة .

4-جوليان روتر(JULLIAN. B. ROTTER) (1980) : علم النفس الاكلينكي، ترجمة عطية محمود هنا مراجعة عثمان نجاتي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر .

5- سعد عبد الرحمان (1998) : القياس النفسي- بين النظرية والتطبيق – ط3، دار الفكر العربي القاهرة.

6- عبد الرحمن سيد سليمان (1997) : نمو الإنسان في الطفولة والمراهقة، مكتبة زهراء الشرق القاهرة .

7- علي عسكر(2000) : ضغوط الحياة... وأساليب مواجهتها، ط2، دار الكتاب الحديث الكويت .

8- فاروق السيد عثمان (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي القاهرة.

9- فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق (1999) : التقويم النفسي، ط1، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.

10- لطفي عبد الباسط إبراهيم(ب. س): مقياس عمليات تحمل الضغوط، كراسة التعليمات (بدون دار نشر).

11- محمد شحاتة ربيع (2000) : قياس الشخصية، ط2، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

12- مقدم عبد الحفيظ(1993) : الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

13- هارون توفيق الرشيدي (1999) : الضغوط النفسية- طبيعتها نظرياتها- زهراء الشرق القاهرة.

2 – الموسوعات والقواميس والمعاجم:

1- ابن منظور (1975) : لسان العرب، المجلد السابع، دار صادر بيروت .

3 – المجلات والدوريات و النشريات:

1- إبراهيم عبد الستار (1998) : الاكتئاب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 239، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت .

2- سعد الأمارة (2001) : الضغوط النفسية، مجلة النبأ، العدد54، شباط، المملكة السعودية .

II- المراجع الأجنبية:

1 -LIVRES

1- DOMINIQUE CHALWIN : FAIRE FACE AUX STRESS DE LA VIE QUOTI DIENNE, PARIS, EDITIONS ESF, 1985.

2- GERARD AMY, ANTOINE BIOY, ET, AL : 100 FICHES POUR CONNAITRE LA PSYCHOLOGIE, PARIS, BREAL, 1999.

3- JEAN BENJAMIN STORA : LE STRESS, ALGER, EDITIONS DAHLAB,2em EDITION," QUE SAIS JE"?1995.

2-Encyclopédies et Dictionnaires :

- LAROUSSE: DICTIONNAIRE DE POCHE FRANCAIS / ANGLAIS, ENGLISH, PARIS, VUEF, 2002.

ملحق : استبيان الضغط النفسي المدرسي

تعليمات ملء الاستبيان:

أخي التلميذ، أختي التلميذة :

في ما يلي مجموعة من العبارات، المرجو منك أن تقرأ كل عبارة و تفهمها جيدا، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك تماما أو مع ظروفك و شخصيتك ضع علامة (√)أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (تنطبق علي دائما).

وإذا رأيت أن العبارة لا تتفق مع وجهة نظرك تماما أو مع ظروفك و شخصيتك ضع علامة (√)أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (لا تنطبق علي أبدا).

وإذا رأيت أن العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة ضع علامة (√)أمام رقم العبارة نفسها داخل العمود الذي عنوانه (تنطبق علي أحيانا).

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، و إنما الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك و ليس أي إجابة أخرى و تأكد من سرية معلوماتك و أنها لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

و نشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

مثال توضيحي :

العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
أشعر بأرق شديد من الشاي		√	

العبارات	تنبق عليّ دائما	تنطبق عليّ أحيانا	لاتنطبق عليّ
1- أتضايق من املاءات الوالدين المكررة			
2- أشعر بالاختناق عند الذهاب للثانوية			
3- أشعر بالنقص من قسوة الزملاء عليّ			
4- أشعر بدوران ودوخة من مراجعة الدروس			
5- أشعر بالضيق عند قرب موعد الامتحان			
6- أشعر باليأس من أحداث الحياة			
7- أشعر بالبكاء من أوضاعي الأسرية			
8- أشعر بالإغماء من وجودي في القسم			
9- أشعر بالذل عند اتباع آراء الزملاء			
10 – أشعر بالتوتر أثناء المراجعة			
11- أشعر بإنهاك من شدة تحضيري للامتحانات			
12- أشعر بالحزن لما يحدث في العالم من كوارث			

13- أشعر بالإحباط من إهمال والدي لإنجازاتي الدراسية			
14- أشعر بالانزعاج من حديث الأستاذ عن الدراسة			
15- أشعر بالحرمان من ابتعاد الزملاء عني			
16- أشعر بشرود الذهن في المراجعة			
17- أشعر بالخوف من صعوبة أسئلة الامتحان			
18- أشعر بالتمارض هروبا من أعباء الحياة اليومية			
19- أشعر بانفجار رأسي من نصائح والدي حول الدراسة			
20- أشعر بالعزلة من تهميش الأستاذ لي			
21- أشعر بالإهانة عندما لا أدعى لحضور حفلات الزملاء			
22- أشعر بتعب شديد من المراجعة المستمرة			
23- أصاب بإرهاق شديد ليلة بدء الامتحان			
24- أشعر بعدم الأمان من أحداث المستقبل			
25- أشعر بالألم من عجزي على حل مشاكل الأسرة			
26- أتضايق من إهمال الأساتذة لأفكاري			
27- أشعر بالخجل أمام زملائي بسبب سوء وضعيتي المالية			
28- أشعر بالقلق من طول فترة المراجعة			
29- أشعر بالارتباك يوم الامتحان			
30- أشعر بارتفاع ضغط الدم من مشاكل الحياة			
31- أشعر بالذنب من رفضي لتلبية مطالب الأسرة			
32- أشعر بضيق التنفس في بعض الحصص الدراسية			
33- أتضايق من سخرية زملائي على مظهري العام (اللباس)			
34- أشعر بالحسرة من تفريطي في المراجعة			
35- أشعر بالتعاسة في نهاية الامتحان			
36- أشعر بالذنب لعجزي على تحقيق رغباتي في الحياة			
37- أشعر بعدم الارتياح من مرض أحد أفراد الأسرة			
38- أشعر بانهيار عصبي من طول اليوم الدراسي			
39- أتضايق من استهزاء زملائي عندما أناقشهم			
40- أشعر بالإسراف في النوم تجنبا للمراجعة			
41- لا أصبر على انتظار نتيجة الامتحانات			
42- أشعر بفقدان الشهية من آلام الآخرين			
43- أشعر بالألم من فقدان عزيز			
44- أشعر بتأنيب الضمير من تصرفاتي مع الأساتذة			
45- أتضايق من ضيق المكان الذي أراجع فيه			
46- أشعر بانقباض شديد في انتظار أمل النجاح وألم الفشل			
47- أشعر بالخوف عند الحديث عن نهاية العالم			
48- أشعر بالإجهاد في قضاء حوائج الأسرة			
49- أتضايق من القوانين المدرسية			
50- أشعر بالأسى من رسوبي في الامتحان			
51- أشعر بالحيرة من التعاقب السريع لليل والنهار			
52- أتضايق من تعليمات وأوامر الأخوة وأفراد الأسرة			
53- أشعر بالإزعاج من أوامر المراقبين			
54- أشعر بآلام في جسمي عند الحديث عن الأمراض			
55- أشعر بالحرمان لرفض والدي تلبية احتياجاتي			
56- أشعر بعدم الراحة النفسية عند دخول المدير للقسم			

57- أخشى من تدهور صحتي			
58- أشعر بنقص الحنان الأسري من جراء عقاب الأهل			
59- أشعر بالغضب من تردد الأقارب لمنزلنا			
60- أشعر بالصداع من ضجيج الساحة			
61- أتضايق من رعاية والدي الزائدة لي			
62- أشعر بالتعب من الأعمال التطبيقية			
63- أشعر بالفشل عند القيام بأعمال البيت			
64- أشعر بالتمارض المستمر هروبا من المدرسة			
65- أشعر باحتقار النفس لعجزي على منافسة التلاميذ المتفوقين			
66- أعاني من عدم القدرة على التركيز في الدروس			

فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان

لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي

أ.سليمة سايحي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

جامعة محمد خيضر ببسكرة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى عينة من تلميذات المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من 28 تلميذة من تلميذات المرحلة الثانوية، اختيروا من بين 109 تلميذة، حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان، وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس قلق الامتحان، والبرنامج الإرشادي الجماعي المصغر. وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لقلق الامتحان لدى المجموعة التجريبية، وفروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقلق الامتحان على مقياس قلق الامتحان بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية. وتشير النتاج بوجه عام إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى قلق الامتحان.

مشكلة البحث:

يشير كثير من العلماء إلى أننا نعيش عصرًا سماته الصراع المحموم ومواقف الضغوط، عصر محفوف بالتغيرات في كافة مظاهر الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي من شأنها أن تزيد من الضغوط، كذلك هناك العوائق البيئية والشخصية المتداخلة التي تحول دون إشباع الحاجات المختلفة للفرد. كل هذا من سماته أن يزيد من معدلات القلق ويجعلها تتفاقم[1].

[1] – هشام محمد إبراهيم مخيمر وعمرو رفعت عمر: **فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الموت لدى المسنين المكفوفين والمبصرين،** المؤتمر الدولي للمسنين، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1999، ص67.

ويعدّ القلق من الموضوعات المهمة التي مازالت تحتل إلى حد كبير مكـان الصـدارة في البحـوث النفسية حتى الآن ومما لاشك فيه أن من أوائـل البـاحثين الـذين سـاهموا في تفسـير وتحليـل القلـق سيجموند فرويد s.freud رائد التحليل النفسي، فقد أشـار إلى أن: "القلـق يمثـل نوعـا مـن الانفعـال السار يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها"[1].

وفي الحقيقـة إنّ للقلـق مجموعـة مـن الأعـراض الفسـيولوجية الـتي تميـزه ويمكننـا ملاحظتهـا والاستدلال عليه. فقد أشار سبيلبرجر spielberger (1976) إلى أن "للقلـق مجموعـة مـن الأعـراض تتراوح بين أن تكون مجرد إبداء لعلامات الدهشة والاستغراب والاستنكار، وتمتد لتصبح على درجـة عالية من الذعر والتوتر"[2].

ولقد تركزت أبحاث القلق ودراساته العديدة حول القلق العام، إلا أنه بجانب الاهتمـام الكـبير بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى مثـل قلـق الامتحـان كشـكل محـدد مـن لقلق المرتبط بمواقف التقويم، حيث يشير أحمد عبد الخالق إلى أن "قلق الامتحان يعد نوعا مـن أنـواع القلق العام، وأن بعض الطلاب بحكم تكوينهم النفسي للقلق العام يكونون أشد إحساسا من غيرهـم بقلق الامتحان"[3].

ونتيجة لذلك اهـتم علمـاء الـنفس بدراسـته مـن حيـث علاقتـه بمختلـف المـتغيرات النفسـية والتربوية، ومن أمثلتها التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة شملت الفئة المتمدرسة، وذلـك لبيـان ومعالجة القصور الذي ظهر في الأداء الأكاديمي وخاصة عند الطلاب ذوي القلق المرتفع، كما أكـدتها الكثير من الدراسات مثل دراسة أمينة كاظم (1973)[4]، وكمـال إبـراهيم مرسـي (1982)[5]، سـويتش sewitch (1984)[6]، وكاظم ولي آغا (1988)[7]، وعبد العزيز ميهوب الوحش (1991)[1]، وسيد محمود

---

[1] – علي محمد شعيب: **قلق الاختبار في علاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة**، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، المجلد2، الجزء الثامن، 1987، ص 296.

[2] – نفس المرجع السابق، ص 297.

[3] – هشام محمد إبراهيم مخيمر وعمر رفعت عمر، مرجع سابق، ص 67.

[4] – مدحت الطاف عباس أبو العلا: **دراسة تجريبية لخفض مستوى القلق لدى أطفال المرحلة الابتدائية باستخدام الرسم**، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1990، ص 97.

[5] – كمال إبراهيم مرسي: **علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية**، مجلة دراسات كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد 4، 1982، ص 159.

[6] – عبد الله بن طه الصافي : **الفروق في القابلية للتعلم الذاتي وقلق الاختبارات ومستوى الطموح بين الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضيه بالصف الأول ثانوي**، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 30، العدد1، 2002، ص 76.

[7] – كاظم ولي آغا: **القلق والتحصيل الدراسي (دراسة تجريبية مقارنة لعلاقة القلق بالتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة)**، مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية، المجلد 4، العدد1، 1988، ص 09.

الطواب (1992)[2]، ووليام جانيس Janice (1996)[3]. وبالآتي أصبح مشكلة حقيقية تواجه كثيرًا من الطلاب، وتزداد نسبة انتشاره بين الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث أكدت دراسات كل من دينياتو denato (1995)، وهمبري hembree (1997) أن "قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة"[4].

ومن هذا المنطلق بدأ التفكير في الإجراءات والطرق التي يمكن اتخاذها لعلاج مشكلة قلق الامتحان والرفع بمستوى الأداء الأكاديمي. ويعتبر الإرشاد النفسي أحد هذه الطرق التي استخدمت من قبل الباحثين في دراسات كثيرة لعلاج هذه المشكلة ووقاية الطلاب من آثارها؛ بحيث يعد الإرشاد السلوكي من أكثر الطرق الإرشادية وأفضلها لعلاج القلق بأنواعه المختلفة لاسيما قلق الامتحان، كما أكدته بعض الدراسات أمثال دراسة أبونتي وأبونتي Aponte & Aponte (1971)، ودراسة هيفاء أبو غزالة (1978)[5]، ودراسة سود وبرابها Sud & Brabha (1996)[6]، ودراسة سليمان الريحاني (1981)[7]، ودراسة شنيك schenk (1998)[8]، وغيرها، والتي استخدمت بعض فنيات الإرشاد السلوكي (الاسترخاء العضلي والتحصين التدريجي).

كما يعد الإرشاد التعليمي أيضا من الطرق الأكثر فعالية في خفض مستوى قلق الامتحان كما أكدته بعض الدراسات ومن أمثلتها دراسة بيجز وفيلتون biggs & felton (1976)[9] ، وجرفين وجرفين Griffin & Grifin (1997)[10]، ودراسة فضل عودة (1988)[1]، ودراسة محمد حامد زهران (1999) التي استخدمت برامج عن عادات ومهارات الاستذكار[2].

---

1 – أنيسة عبده مجاهد دوكم: أثر المعرفة السابقة بطبيعة أسئلة الاختبار على قلق الاختبار والتحصيل رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1996، ص 19.

2 – سيد محمود الطواب : قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 20، العدد3/4، 1992، ص 149.

3 - Janice , W.E: Gender related worry and emotionality test anxiety for high achieving students , psyckologie in the school , 33 (2) , 1996 p 156

4 – أشرف أحمد عبد القادر وإسماعيل إبراهيم بدر: **فعالية إستراتجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة**، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد 14، 2001، ص02.

5 – نفس المرجع السابق، ص 17.

6 – أمثال هادي الحويلية وأحمد محمد عبد الخالق: **مدى فاعلية تمرينات الاسترخاء العضلي في تخفيف القلق لدى طالبات الثانويات الكويتيات**، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد 12، العدد 2، 2002، ص 280.

7 – عايدة عبد الله أبو صايمة: **القلق والتحصيل الدراسي (دراسة نقدية لأثر القلق على التحصيل الدراسي)**، المركز العربي للخدمات الطلابية، الأردن، 1995، ط1، ص95.

8 – أشرف أحمد عبد القادر وإسماعيل إبراهيم بدر، نفس المرجع السابق، ص 18.

9 – ماهر محمود الهواري ومحمد محروس الشناوي: **مقياس الاتجاه نحوى الاختبارات (قلق الاختبارات) "معايير ودراسات ارتباطيه"**، مجلة رسالة الخليج العربي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الملك سعود بالرياض، العدد 22، 1987، ص 176.

10 – أشرف أحمد عبد القادر وإسماعيل إبراهيم بدر، نفس المرجع السابق، ص 18.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في تخفيض مستوى قلق الامتحان لدى تلميذات السنة الثانية ثانوي. وتحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 - هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان؟

2 - هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان؟

فروض الدراسة:

1 - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح القياس البعدي.

2 - توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب النظري، حيث يتضح من مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مشكلة قلق الامتحان بالدراسة ندرة هذه البحوث والدراسات في البيئة الجزائرية التي تصدت لهذا المجال، كما لوحظ أيضا افتقار هذا المجال إلى البحوث التي تناولت هذا الجانب من خلال برامج إرشادية مقارنة بالدراسات الأجنبية والعربية، حيث لوحظ كثرة البحوث الأجنبية والعربية التي تناولت هذا الجانب في ضوء الدراسات الأمبريقية الإحصائية والتجريبية. ومن هنا نجد أن هناك حاجة ماسة إلى مثل هذه الدراسة في بيئتنا الجزائرية.

أما من الناحية التطبيقية فإن هذه الدراسة تفيد المهتمين بمجال الإرشاد المدرسي والقائمين عليه بالتعرف على البرنامج الإرشادي وأساليبه لاستخدامه في إرشاد التلاميذ. كما تهتم هذه الدراسة بتقديم برنامج يتضمن توجيهات وإرشادات تساعد في خفض قلق الامتحان. إضافة إلى ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تساعد في تقديم البرامج والمقترحات التربوية التي تفيد في هذا المجال.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

1 - تخطيط وبناء برنامج إرشادي وتطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

---

[1] - أنيسة عبده مجاهد دوكم، نفس المرجع السابق، ص 25.

[2] - محمد حامد زهران: **الإرشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية**، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ط1، ص333.

2 - التحقق من فاعلية برنامج إرشادي "مهارات الامتحان" في خفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة.

3 - الكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقدار قلق الامتحان قبل البرنامج وبعده.

مصطلحات الدراسة:

1 – قلق الامتحان: يقصد به في الدراسة الحالية: "الحالة الانفعالية التي يشعر بها أفراد عينة الدراسة في مواقف الامتحان، كما تدل عليه درجتهم المرتفعة في مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة".

2 – البرنامج الإرشادي: يقصد به في الدراسة الحالية أنه: "تلك الخبرات المنظمة والمبنية، بهدف مساعدة أفراد عينة الدراسة على تخفيض مستوى قلق الامتحان لديهم، كما تدل عليه درجتهم المنخفضة في مقياس قلق الامتحان المستخدم في هذه الدراسة ويتحقق ذلك من خلال تلك التدريبات، والأنشطة، والمهارات التي تقدم لهم وفقا للبرنامج موضع التدخل والتي تساعدهم على التعامل بكفاءة مع المواقف الاختبارية".

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولا: العينة: تكونت عينة الدراسة الحالية من 109 تلميذة من تلميذات الصف الثاني ثانوي، شعبة علوم الطبيعة وحياة، من بعض المدارس الثانوية (ثانوية المبارك الميلي وثانوية علي ملاح) بمدينة ورقلة، ممن تتراوح أعمارهن الزمنية مابين (16-18) سنة. وقد تم اختيار 28 تلميذة منهن ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الامتحان المستخدم في البحث (أخذ الارباعي الأعلى 27 %)، وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين: أولهما: مجموعة ضابطة (ن=14) من ثانوية علي ملاح لم يطبق عليها البرنامج الإرشادي، وثانيهما: مجموعة تجريبية (ن=14) من ثانوية المبارك الميلي طبق عليها البرنامج الإرشادي. وتمت المجانسة بين أفراد المجموعتين، من حيث العمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ومستوى قلق الامتحان، بالإضافة إلى التخصص، والمستوى الدراسي. والجدول رقم (01) ورقم (02) يوضحان التكافؤ بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية في هذه المتغيرات:

جدول رقم (01) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ف" و"ت" ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير الذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والسن

المجموعات المتغير	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة (ف)*	قيمة (ت)*

	م1	ع1	م2	ع2		
مستوى الذكاء	45.86	6.51	45.71	9.18	1.98	0.05
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	24.26	5.97	22.85	5.29	1.27	0.67
السـن	16.93	0.57	17	0.52	1.17	0.35

*: كل قيم (ف) و (ت) غير دالة إحصائيا.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والسن. وهذا ما بينته قيم (ت) ؛ بحيث كانت كلها غير دالة، كما كانت قيم (ف) أيضا كلها غير دالة مما يؤكد تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذه المتغيرات.

جدول رقم (02) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة " ف" و"ت" ودلالتهما الإحصائية للفروق بين العينة التجريبية والضابطة في متغير قلق الامتحان (القياس القبلي)

الأبعـاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ف)*	قيمة (ت)*
	م1	ع1	م2	ع2		
رهبة الامتحان	56.26	5.72	56.35	4.96	1.32	0.04
ارتباك الامتحان	50	3.72	52.35	2.63	1.99	1.94
توتر أداء الامتحان	36.2	3.20	37	2.38	1.80	0.75
انزعاج الامتحان	31.66	3	31.92	2.81	1.14	0.24
نقص مهارات الامتحان	35.99	4.24	36.35	2.89	2.15	0.30
اضطراب أخذ الامتحان	15.73	3.08	15.21	2.97	1.07	0.46
الدرجة الكلية	225.8	15.74	229.21	10.84	2.10	0.67

*: كل قيم (ف) و (ت) غير دالة إحصائيا.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والمقياس ككل. وهذا ما بينته قيم (ف) وقيم (ت)، حيث كانتا غير دالتين مما يؤكد التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

ثانيا: الأدوات: للتحقق من فروض الدراسة الحالية تم استخدام الأدوات الآتية:

1- مقياس قلق الامتحان: إعداد محمد حامد زهران (1999)، ويتكون من (93) فقرة موزعة على **ستة أبعاد هي**: رهبة الامتحان، وارتباك الامتحان، وتوتر أداء الامتحان، وانزعاج الامتحان، ونقص مهارات الامتحان، واضطراب أخذ الامتحان[1].

ثبات وصدق المقياس:قام معد المقياس بحساب صدق وثبات المقياس وتمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات. وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

الصدق التمييزي: استخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين (ن = 80)، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وأبعاده الستة، وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي ألـ (27%) الأعلى والأدنى من الوسيط. والجدول الآتي يوضح قيم (ت)

جدول رقم (03) يوضح معاملات الصدق التمييزي لمقياس قلق الامتحان

البعد	مجموعات المقارنة	العدد	القيم الإحصائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
			م	ع		
رهبة الامتحان	أعلى من الوسيط أدنى من الوسيط	22 22	56.72 35.5	5.15 5.40	13.01	0.01
ارتباك الامتحان	أعلى من الوسيط أدنى من الوسيط	22 22	52.09 34.27	1.62 5.79	13.60	0.01
توتر أداء الامتحان	أعلى من الوسيط أدنى من الوسيط	22 22	36.81 21.40	2.49 3.22	17.31	0.01
انزعاج الامتحان	أعلى من الوسيط أدنى من الوسيط	22 22	33.13 16.72	3.26 3	17.09	0.01
نقص مهارات الامتحان	أعلى من الوسيط أدنى من الوسيط	22 22	37.22 23.6	1.90 4.56	12.58	0.01
اضطراب أخذ الامتحان	أعلى من الوسيط أدنى من الوسيط	22 22	17 8.45	1.41 1.19	21.37	0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين ألـ 27% الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد المقياس، والمقياس ككل مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده.

الصدق التلازمي: استخدمت طريقة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي يتمثل في مقياس قلق الامتحان (TAS) لسراسون Sarason ترجمه أحمد سليمان عودة، وتأكد من صدق وثبات الاختبار باستخدام الصدق التلازمي، وألفا كرومباح[2]. طبقت الباحثة المحك على 30 تلميذا وتلميذة من

[1] - نفس المرجع السابق، ص 103.

[2] - أحمد سليمان عودة: **أثر تغيير الإجابة في اختبار من متعدد على العلامات وعلاقته بقلق الاختبار وصعوبة الفقرات**، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية للعلوم الإنسانية، المجلد 15، العدد1، 1988، ص 72.

تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وتم حساب ثبات الاختبار بأسلوب التجزئة النصفية، حيث بلغ (0.43)، وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامله (0.60)، وكذلك تم حساب صدق الاختبار بأسلوب المقارنة الطرفية، حيث بلغت قيمة "ت" (9.05)، وهي كلها معاملات دالة مما يؤكد صدق وثبات الاختبار. وتتمثل معاملات الصدق التلازمي للمقياس بأبعاده فيما يلي:

جدول رقم(04) يوضح معامل الصدق التلازمي لمقياس قلق الامتحان

البعـــد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
رهبة الامتحان	0.55	0.01
ارتباك الامتحان	0.56	0.01
توتر أداء الامتحان	0.55	0.01
انزعاج الامتحان	0.59	0.01
نقص مهارات الامتحان	0.57	0.01
اضطراب أخذ الامتحان	0.58	0.01
الدرجة الكلية	0.70	0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين مقياس قلق الامتحان بأبعاده والمحك كلها دالة عند مستوى (0.01)، مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق المحكي.

ثبات المقياس: تمّ حساب ثبات المقياس بطرقتين هما: الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرومباخ، وإعادة التطبيق. والجدول الآتي يوضح نتائجهما:

جدول رقم (05) يوضح نتائج معاملات ثبات مقياس قلق الامتحان

البعـــد	ألفا كرومباخ	الإعـــادة
رهبة الامتحان	**0.93	**0.71
ارتباك الامتحان	**0.82	**0.70
توتر أداء الامتحان	**0.76	**0.75
انزعاج الامتحان	**0.83	**0.73
نقص مهارات الامتحان	**0.81	**0.50
اضطراب أخذ الامتحان	**0.65	**0.79
الدرجة الكلية	**0.80	**0.84

* 0.05 ** 0.01

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق ومن خلال معاملات ألفا كرومباخ، حيث أتضح أن كلها معاملات دالة عند مستوى (0.01).

2- البرنامج الإرشادي:

يقصد بالبرنامج الإرشادي بأنه: برنامج مخطط على أسس وفنيات تتضمن عدد من النشاطات والمهارات، وتقدم بشكل مباشر، بهدف تبصير أفراد عينة البحث بمشكلتهم، وتدريبهم على اكتساب

مهارات الامتحان، لكي يستطيعوا التعامل مع مواقف الامتحان بطريقة أكثر فاعلية وإيجابية. كما يستهدف تنمية بعض المهارات الإيجابية لمساعدتهم على خفض قلق الامتحان، من خلال استخدام الإرشاد الجماعي المصغر بأساليب المحاضرات، والمناقشات الجماعية وشريط فيديو. (محتوى البرنامج الإرشادي بأسسه وأهدافه وجلساته وكل ما يتعلق به موضح في الملحق)

ثالثا: الأسلوب الإحصائي:

استخدمت الباحثة في معالجة النتائج الأسلوب الإحصائي الآتي: - اختبار "ت" test "t" للمجموعات المرتبطة والمجموعات المستقلة[1].

رابعا: نتائج الدراسة:

1 - نتائج الفرض الأول: للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس قلق الامتحان على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه، ثم تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة في القياسين القبلي والبعدي. ويوضح الجدول رقم (09) قيم (ت) ودلالتها.

جدول رقم (09) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعةالتجريبية (ن = 14)		قيمة (م ف)	قيمة (ح^{2}ف)	قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م ق ق	م ق ب					
رهبة الامتحان	56.57	36.21	20.36	707.18	10.33	13	0.01
ارتباك الامتحان	50.07	33.07	17	905.68	7.62	13	0.01
توتر أداء الامتحان	36.5	22.21	14.21	622.74	7.76	13	0.01
انزعاج الامتحان	31.71	17.71	14	386	9.65	13	0.01
نقص مهارات الامتحان	36	23.21	12.79	366.24	9.07	13	0.01
اضطراب أخذ الامتحان	15.92	8.57	7.35	67.18	12.25	13	0.01
الدرجة الكلية	226.78	141	85.78	11122.24	10.98	13	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة لجميع أبعاده الفرعية ؛ أي أنه توجد فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي. وهذا يحقق الفرض الأول للدراسة.

[1] – فؤاد البهي السيد: **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979، ص 341.

2 - نتائج الفرض الثاني: للتحقق من صحة الفرض تم حساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي. وتلخيص النتائج في جدول رقم (10):

جدول رقم (10) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أبعاد مقياس قلق الامتحان والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعة الضابطة (ن = 14)		الجموعة التجريبية (ن = 14)		قيمة (ت)	دح	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
رهبة الامتحان	58.35	8.62	36.21	7.02	7.18	26	0.01
ارتباك الامتحان	51.07	4.89	33.07	8.76	6.47	26	0.01
توتر أداء الامتحان	36.92	4.65	22.21	5.94	7.03	26	0.01
انزعاج الامتحان	32.28	4.04	17.71	4.02	9.22	26	0.01
نقص مهارات الامتحان	36.42	3.97	23.21	5.68	6.88	26	0.01
اضطراب أخذ الامتحان	15.85	3.15	8.57	1.45	7.58	26	0.01
الدرجة الكلية	230.92	22.33	141	29.58	8.74	26	0.01

يتضح من نتائج الجدول رقم (10) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا بالنسبة لمقياس قلق الامتحان ككل وبالنسبة للجميع أبعاده الفرعية ؛ أي أنه توجد فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث انخفض مستوى قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي مازالت مرتفعة ومساوية للقياس القبلي. وهذا يحقق الفرض الرابع للدراسة.

خامسا: مناقشة النتائج:

لقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على تحقيق جميع الفروض، حيث أظهرت النتائج أثر البرنامج الإرشادي. وتتفق نتائج هذه الدراسة – بشكل عام – مع نتائج عدد من الدراسات الأجنبية والعربية ومنها دراسات: أبونتي وأبونتي aponte & aponte (1971)، وميتشيل وأنج mitchell & eng (1972)، وبيجز وفيلتون biggs & felton (1976)، وبرودي broy (1976) ، وهيفاء أبو غزالة (1978)، وسليمان الريحاني (1981)، وفضل عودة (1988)، وأوستين وآخرون austin & al (1995) ونيسياس nisaise (1995)، وساب saap (1996)، وسود وبرابها sud & brabha (1996)، وجريفين وجريفين griffin & griffin (1997)، وشنيك shenk (1998)، ودراسة محمد حامد زهران (1999). وهذا ما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي الذي يتضمن الإرشادات والتوجيهات التي قدمت بطريقة مخططة ومنظمة لأفراد هذه المجموعة والذي أتاح لهم فرصا تدريبية متنوعة ومتعددة

تمكنوا خلالها من تنمية ما لديهم من مهارات واكتساب بعض المهارات التي يفتقدونها، حيث يؤكد توماس رودي rody (1993) "ضرورة تدريس مهارات الامتحان في إطار إرشادي بغرض التغلب على مشكلة قلق الامتحان"[1].

كما يوصي رمضان عبد الله (1987) وثناء الضبع (1995) بضرورة وضع مقرر لتدريس مهارات الاستذكار والاستعداد للامتحان لطلاب مراحل التعليم العام والاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الطلاب[2].

وقد ساهم البرنامج الإرشادي الحالي الذي تضمن هذه المهارات في تخفيض مستوى قلق الامتحان الذي ظهر في نتائج القياس البعدي، كما ظهر في نتائج الاستمارة التي وزعت على أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج، وتبين أن جميع أفراد المجموعة تقريبا قد استجابوا بـ (نعم) على بنود الاستمارة، وأكدوا أن البرنامج كان منظما من حيث الخطوات والمحتوى والتنفيذ، كما أن الوقت المستغرق في كل الجلسات الإرشادية كان كافيا، والمكان كذلك كان مناسبا حيث كان هناك انسجام وتفاعل بين الأفراد المشاركين في البرنامج، ساعدهم ذلك على اكتساب مهارات أخذ الامتحان والتي مكنتهم من تخفيض مستوى قلق الامتحان والتغلب عليه مستقبلا، كما أن التفاعل الذي حدث بينهم ساعدهم على التعلم واكتساب المهارات وهذا اتفق مع ما توصل إليه حامد زهران (1994) في دراسته "إلى أن الحياة تعتمد في العصر الحاضر على العمل في جماعات تتطلب ممارسة أساليب التفاعل الاجتماعي واكتساب مهارات التفاعل مع الجماعة". كما يؤكد علي بن محمد (1990) "مزايا الإرشاد الجماعي بأنه يعتبر من أنسب الطرق لعلاج كثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية"[3].

وبالإضافة إلى ما سبق فربما يكون استخدام أفراد المجموعة التجريبية لدليل مهارات الامتحان الذي أعدته الباحثة وزودوا به خلال فترة تطبيق البرنامج، وأخذهم بما تضمنه من إرشادات وتوجيهات، وكذلك كانت تقوم بتصحيح الواجبات المنزلية لتوفير تغذية مرتدة تمكنهم من تعديل عاداتهم، كما كانت تشجعهم على الحوار والمناقشة، وطرح تساؤلاتهم وانشغالاتهم، وتستمع إليها وتحاول الإجابة عليها بتوضيحها وتفسيرها. كل هذا من العوامل الهامة التي أسهمت في تنمية بعض

---

[1] – محمد حامد زهران، نفس المرجع السابق، ص 134.

[2] – رمضان صالح رمضان عبد الله: **بعض مهارات الاستذكار لدى طلاب شعبة الرياضيات بالمرحلة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات الدراسية**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، العدد 7، 1987، ص 285، وثناء يوسف الضبع: **دراسة مقارنة لمهارات الاستذكار ومستوى الطموح لدى التلميذات المصريات والسعوديات المتفوقات دراسيا**، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة عين شمس، الجزء1، 1995، ص 311.

[3] – هناء عبد الوهاب حسن: **برنامج إرشادي لتعليم بعض مسابقات الميدان والمضمار للمعاقين حركيا(شلل نصفي)**، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد 2، 1998، ص 911.

مهارات أخذ الامتحان واكتساب البعض الآخر، والتي تمكن من الاستعداد الجيد للامتحان باعتبار نقص الاستعداد الجيد للامتحان من أهم العوامل التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان، ويرتبط ارتباطا موجبا معه كما أكدته بعض الدراسات[1].

وهذا ما تبين من خلال استجابة أفراد المجموعة على بنود استمارة تقييم البرنامج الإرشادي، حيث شعروا بفائدة البرنامج الإرشادي الذي قدم لهم بعض الخدمات الإرشادية التي تهمهم، واقترحوا تكراره وتعميمه على جميع التلاميذ واستمراره طوال السنة. ولهذا فالبرنامج كان ناجحا في تحقيق الأهداف المحددة ومهما بالنسبة لأفراد المجموعة. وهذا ما تبين من خلال اقتراحاتهم المتمثلة في تكرار البرنامج مرة أخرى، واستمراره طوال السنة الدراسية، وتعميمه على جميع التلاميذ.

[1] – محمد بيومي علي حسن: **انخفاض المستوى الدراسي لبعض طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة ودور الخدمات الإرشادية في علاجه**، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة، العدد 26، 1990، ص65.

تنامي ظاهرة العنف
والسّلوك العدواني في الأوساط المدرسية

أ.قرادي محمّد

جامعة الأغواط

الملخّص:

إنّ العنف في الحرم المدرسي يعدّ خروجاً من التّلميذ عن الدّور الحقيقي المطلوب منه على المستوى النّظري والعملي لتحصيل العلم والاجتهاد في طلبه.

ومهما اختلفت وتعدّدت التّعريفات للسّلوك العدواني، فإنّ المؤكّد أنّ هناك سلوكات يُجمع النّاس على وصفها بالعنف في الوسط المدرسي الجزائري، تزداد خطورتها بشكل يدعو للقلق في جميع المراحل التّعليمية. بل إنّ بعض الدّراسات تجعل الجزائر تتصدّر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظاهرة

وعلى الرّغم من انتشار تلك المشكلة وما تنطوي عليه من مخاطر، فإنّ كثيراً من المعلمين يغفلون عنها ويغضّون عنها الطّرف، وهم ينظرون إلى العنف بأنّه عادة غير ضارّة مرتبطة بمرحلة عمرية معيّنة، من الأفضل تجاهلها.

والحقيقة أنّها مشكلة خطيرة لِما يكون لها من دور في منع سير العملية التّربوية على وجهها الصّحيح، وما تسبّبه من هدر في طاقة المعلّم وطاقة سائر الطّلاّب وبالآتي هدر للوقت والجهود.

والمعطيات والأرقام والإحصائيات المقدّمة لحدّ الآن، رغم هولها وضخامتها، لا تعكس الوجه الحقيقي والصّورة المؤكّدة لظاهرة العنف والسّلوك العدواني في الأوساط المدرسية الجزائرية، لسببين رئيسين؛ أوّلهما عدم الإلمام بالموضوع في كلّ أجزائه ومكوّناته، والمسوح الشّاملة في الدّراسات والتّحقيقات الّتي تناولت الموضوع، وثانيهما التّستّر على كثير من الحالات وعدم التّصريح بها، ومحاولة معالجتها وحلّها في السّرّ والكتمان.

وممّا لا ريب فيه أن هذه السّلوكات المشينة الّتي تؤثّر على كرامة المدرسة وقدسية التّعليم، وتسيء إلى كلّ الأطراف التّربوية، بدون استثناء، لها مخاطرها وانعكاساتها السّلبية على الفرد والمجتمع برمّته.

وما من شكّ أنّ انتهاج سياسة الحلول المنطقية والموضوعية والعلمية هي الكفيلة بالوصول إلى نتائج إيجابية تساهم في التّقليل من ظاهرة العنف والحدّ من السّلوك العدواني.

المقدّمـة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ العنف والسّلوك العدواني لدى طلبة المدارس أصبح حقيقة واقعية موجـودة في معظم دول العالم، وهي تترك أثارًا سلبية على العملية التّعليمية.

وإن كان العنف ظاهرة اجتماعية قديمـة قـدم الإنسـانية، فـإنّ العنـف في الحـرم المدرسـي يعـدّ خروجاً من التّلميذ عن الدّور الحقيقي المطلوب منه على المستوى النّظري والعملـي لتحصـيل العلـم والاجتهاد في طلبه من أجل إنماء قدراته العلمية الّتي تنعكس فيما بعـد علـى مجتمعـه والنّهـوض بـه. وهذا السّلوك يكون أكثر تدميرا للبنى الاجتماعية والعلائقية إذا لم يُضاعف الاهتمام به، خاصّـة وأنّ عدوى الانتشار في تسارع ينذر بعواقب بالغة الأثر على أنساق العلاقـات الاجتماعيـة والقـيّم، علـى الرّغم من انكباب المختصّين حول هذه الظّاهرة. غير أنّ ما قُدّم بشأنها لم يبلـغ بعـدُ الاهتمـام الـلاّزم والكافي، خاصّة بعد أن ارتفعت حدّتها وامتدّ تأثيرها في أشكال متنوّعة أثّرت على دينامية العلاقـات بين طرفي العملية التّعليمية التّعلّمية على الخصوص.

وبما أنّ العملية التّربوية مبنية أساسا على التّفاعل الدّائم والمتبادل بين أطرافها، فـإنّ سـلوك أيّ طرف يؤثّر في الآخر، ويتأثران معا بالسّلوك السّـائد في البيئـة الصّـفّية، ويـنعكس ذلـك سـلبا علـى الأهداف البيداغوجية المتوخّاة من العملية التّعليمية التّعلّمية.

وفي الجزائر فإنّ المؤكّـد أنّ هنـاك سـلوكات يُجمـع النّـاس علـى عنفهـا في الوسـط المدرسـي الجزائري بمختلف مستوياته، وهي تزداد خطورته بشكل يدعو للقلـق في مؤسسـات التّعلـيم في جميـع مراحله، بما فيها التّعليم الابتدائي الّذي أصبح محطّة للأنظار لا سيّما في السّنوات الأخيرة.

فالمجتمع الجزائري عرف، خلال العقـود الأخـيرة، أشـكالا متناميـة مـن العنـف مسّـت جميـع الشّرائح الاجتماعية، وكلّ المجالات نتيجة التّحوّل السّريع الّذي عرفه المجتمع والّذي رافقتـه تغيّـرات عميقة على مستوى السّلوكات والقيّم وأنساق العلاقات فيما بين الأفراد والجماعات.

وعالم المدرسة لم يَسلَم من هذه التّغيّرات؛ فلم يعد الزّمان نفسه، ولا العقليات نفسها وانقلبـت الآيات، وتشابكت الأمور فلا التّلميذ صار يقبل السّلطة الأبوية، ولا المدرّس يملك من سـعة الصّـدر ما يلزم بعد هذه التّقلبات والتّغيّرات الجذرية العميقة الّتي ساهمت فيها العديـد مـن العوامـل أهمّهـا العولمة والتّقدم التّكنولوجي العجيب الّذي فتح الأعين والأبصار على جملة من الأشياء كانـت بعيـدة عنّا ولا تمتّ لنا بصلة، أو متخفّية فنفض الغبار عنها لتخلق الصّراع في مجتمعنا، الّـذي أضـحى أكثـر عنفا واصطداما، لتثير بذلك ظاهرة العنف في المؤسسـات التّربويـة نوعـا جديـدا مـن الجـدل، بعـدما تكرّرت المآسي وارتفع عدد ضحايا العنف.

وعلى الرّغم من انتشار تلك المشكلة وما تنطوي عليه من مخاطر، فإنّ كثيراً من المعلمين يغفلون عنها ويغضّون عنها الطّرف، وهم ينظرون إلى العنف بأنّه عادة غير ضارّة مرتبطة بمرحلة عمرية معيّنة، من الأفضل تجاهلها. لكنّ الحقيقة تؤكّد بأنّها مشكلة تتطلّب من فريق العمل بالمدرسة أن يأخذها مأخذ الجدّ حتّى لا يتطوّر السلّوك العدواني ويستفحل أكثر، وعلى المعلّم والمدرسة الإحاطة بكلّ أشكال السّلوكات العدوانية، والوقوف الدّائم عند أسبابها، والعمل على تقليصها.

هذه المشكلة الّتي تعتبر خطيرة لِما يكون لها من دور في منع سير العملية التّربوية على وجهها الصّحيح، بالإضافة إلى ما تسبّبه من هدر في طاقة المعلّم وطاقة سائر الطّلاّب وبالآتي هدر للوقت والفكر. فما هي أسباب العنف والسّلوك العدواني عند الطّلاّب في المدارس؟ وكيف تفسّر النّظريات العلمية هذا السّلوك؟ وما هي السّبل الكفيلة للوقاية منه ومعالجته إن وقع؟.

والواقع أنّ بحثي في هذه التّساؤلات جاء عندما لمست الحاجة الماسّة إلى تناول هذه الظّاهرة الخطيرة، الّتي أضحت تستفحل يوماً بعد يوم، بعين الاعتبار وإيجاد الحلول النّاجعة والكفيلة بعلاجها في القريب العاجل قبل فوات الأوان، وانفلات الأمور من الأيدي. وإجاباتي لا تكفي للإلمام بهذا الموضوع، بقدر ما هي إلاّ نداءات ودعوات للمعنيين والمسؤولين من الوصاية والفريق التّربوي والشّركاء التّربويين والمختصّين، من أجل المبادرة والجدّية في إيجاد الحلول.

مفهوم السّلوك العدواني:

يتضمّن مدلول كلمة سلوك كلّ ما يقوم به الإنسان من أعمال ونشاطات تكون صادرة عن بواعث أو دوافع داخلية؛ ويشمل السّلوك ناحية موضوعية خارجية وأخرى باطنية ذاتية، لأنّ لكلّ سلوك إنساني أهدافا يسعى إلى تحقيقها. والسّلوك العدواني هو مظهر سلوكي للتّنفيس أو لإسقاط لما يعانيه الطّفل من أزمات انفعالية. فما هو مفهوم السّلوك العدواني؟.

على الرّغم من تعدّد الدّراسات في مجال السّلوك العدواني إلاّ أنّه يظلّ واحداً من الموضوعات الأكثر تحدياً للدّارسين بسّبب الحيرة في وضع تعريف جامع مانع للعدوان. فلقد تعدّدت وتنوّعت التّعريفات الّتي تناولت السّلوك العدواني بالتّفسير؛ ذلك أنّ إطاره المرجعي متعدّد لأنّه ينتمي إلى كثير من العلوم كعلم النّفس، وعلم الفيسيولوجيا العصبي، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا وغيرها من العلوم.

وعليه يكون من الصّعب وضع تعريف متّفق عليه على نحو مشترك، للعدوان Aggression . فقد ورد في المعاجم والموسوعات العلمية تصنيفُ العلماء للعدوان والفرق بينه وبين بعض المصطلحات المرتبطة به والّتي لها علاقة معه، مثل:

- العِداء Hostelity، وهو الشّعور الدّاخلي بالغضب والعداوة والكراهية الموجّه نحو الذّات أو شخص أو موقف ما. (عصام عبد اللّطيف العقّاد 2001 ص100).

- العنف Violence: وهو استجابة سلوكية تتميّز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتّفكير. وعرّفه جميل صليبا أنّه: «فعل مضاد للرّفق، ومرادف للشدّة والقسوة. والشّخص العنيف (Violent) هو المتّصف بالعنف. والعنيف من الميول: الهوى الشّديد الّذي تتقهقر أمامه الإرادة، والعنيف من الرّجال هو الّذي لا يعامل غيره بلا رفق، ولا تعرف الرّحمة سبيلاً إلى قلبه». (جميل صليبا 1982 ص23).

- الإرهاب Terrorisme: ويعني الاعتداء أو التّهديد بالاعتداء على الأبدان والأرواح والأموال والممتلكات (المرجع السّابق ص100). ممّا يبثّ الرّعب والخوف في النّفوس وحالة اللاّأمن.

- التّطرّف Extremisme: ويعني الخروج عن الوسط أو البعد عن الاعتدال، أو اتّباع طرق ف التّفكير والشّعور غير معتادة لمعظم النّاس في المجتمع. (المرجع السّابق، ص 101).

وعليه تعدّدت تعريفات العدوان بتعدّد وجهات النّظر فيه: - يعرّف أحمد بدوي (1977) العدوان بأنّه «سلوك يرمي إلى إيذاء الغير أو الذّات، أو ما يحلّ محلّها من الرّموز... والعدوان إمّا أ يكون مباشرا؛ أي موجّها مباشرة نحو الإحباط، أو عدوانا متحوّلا Displaced Aggression؛ أي موجّها إلى غير مصدر الإحباط». (حسين فايد 2004 ص11).

غير أنّ هذا التّعريف تناول مفهوم العدوان كردّ فعل للإحباط الّذي يعوق الفرد عن تحقيق هدفه، ولم يوضّح أشكال وصوّر التّعبي رعن العدوان.

- وهذا ما بيّنه بيننجر (Benninger(1994 بأنّ العدوان هو: «سلوك بدني أو لفظي يقصد به إلحاق الأذى أو الضرر» (Benninger-Budel C. et Lacroix A. 1999).

وهاركافي (Harkavy(1994 الّذي بيّن بأنّه «سلوك يتّسم بالهجوم البدني أو اللّفظي».(Harkavy, 1995 p13).

ويظهر من تعريف هذين العالمين أنّهما تناولا مفهوم العدوان من حيث صوّر التّعبير عنه، ولكنّهما لم يحدّدا اتّجاه العدوان؛ بمعنى هل يكون موجّهاً ضدّ الآخرين أو ضدّ الذّات؟.

وهو ما ذهب إليه "فرج طه وآخرون" من أنّ العدوان هو: «كلّ فعل يتّسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذّات، ويهدف للهدم والتّدمير نقيض للحياة في فعل متّصل من البسيط إلى المركّب». (حسين فايد 2004 ص12).

و ما أشار إليه كـذلك سـوثرلاند (1999) Sutherland حينمـا قـال أنّ «العـدوان هـو محاولـة متعمّدة للتّغلّب على الآخرين أو إيقاع الأذى بالذّات». (المرجع السّابق ص13).

ويتّضح من هذين التّعريفين أنّهما تناولا مفهوم العدوان من اتّجاهه، وفقا لما ورد في التّحليـل، ولكنّهما لم يحدّدا صورّ وأشكال التّعبير عنه.

- كما جاء فيه أنّه: «سلوك هجومي منطوي على الإكراه والإيذاء. وهـو بهـذا يكـون انـدفاعاً هجوميـاً نحـو التّخريـب والتّعطيـل، يصـبح معـه ضـبط الشّـخص لنوازعـه الدّاخليـة ضـعيفاً» .(http://www.4uarab.com)

ولضبط مصـطلح العدوانيـة تكـاد تتّفـق تعريفـات كـلّ مـن إيـدلبيرج (1968) Eidelberg في موسوعة التّحليـل النّفسـي، وإيزنـك(1971) Eysenk في موسـوعة علـم الـنّفس، ووولمـان (1973) Wolman في معجم العلوم السّلوكية على أنّ العدوانيـة Aggressivity عـنهم هـي «ذلـك المتّصَـل الّذي يحتلّ أحـدُ طرفيـه سـلوك هجـومي أو فعـل عـدواني، والّـذي يتّخـذ أيّ صـورة مـن الهجـوم الفيزيائي، ويحتلّ طرفُه الآخر النّقد اللّفظي المهذّب. وكلّ كائن يجد لنفسـه موقعـا علـى هـذا المتّصـل تبعاً للموقف الاجتماعي الّذي يحياه». (Wolman 1989, p551).

بعض الأرقام والإحصائيات حول العنف والسّلوك العدواني في الوسط المدرسي:

على الرّغم مـن أن الإحصـائيات الرّسميـة لهـذه الظّـاهرة غـير متـوفّرة بشـكل يسـاعد علـى رصدها، ومحاربتها في البيئات الأكثر انتشارا. إلاّ أنّ بعض البيانات والمعطيات تـدعو للقلـق والحـيرة وتزيد الهاجس. فقد بادرت منظمة اليونسكو لأول مرة في سنة 2003 إلى إصدار مرسوم، حسب مـا جاء في مسوّدة المنظّمة المذكورة، يقرّ بأولوية الوقاية ضدّ العنف المدرسي. كما ظهرت برامج أوروبية للوقاية تدعو للتّصدّي لهذه الظاهرة.

ففي الولايات المتّحدة نجد أنّ الدّوائر الحكومية المتخصّصة تقوم بتحقيقين يمسّـان عـددا كـبيرا من المؤسّسات التّربوية وبصفة منتظمة منذ 1976. وهما:

- Safe School Study: و يقوم بها المعهد الوطني للتّربية.

- (NCVS) National crime victimization servery: ويطبّقها شهريا أكثـر مـن 30عـاملا يخصّص الجزء الأكبر منها للجانب المدرسي . (De Barbieux. E).

وقد اضطرت الدّولة الفرنسية عـام 1992 إلى تشـريع دخـول رجـال الأمـن إلى المـدارس،كما أصدرت جريدة أسبوعية في عام 1998 تُعنى بالعنف المدرسي. (Dupaquier. J. 1999 p 8)

وفي فرنسا شملت عدّة مسوح مناطق مختلفة ومؤسسات تربوية مختلفـة، أجريـت مـا بـين1995 و2000 والّتي تمّ إعادتها ثلاث مرّات لتؤكّد النّتائج المتوصّل إليهـا في كـلّ مـرة وتخـصّ الجـوّ العـامّ

للمؤسّسات التّربوية، والّذي بيّنت نتائج الدّراسة أنّه في تراجع رهيب؛ حيث كان سنة 1995 بنسبة 43.4 %ليقفز سنة 2000 إلى 52.6%. أمّا العنف داخل القسم فقد سجّل نسبة 21.4% سنة 1996، ليبلغ نسبة 40.5% سنة 2000. أمّا عدوانية التّلميذ تجاه المعلّم فسجّلت نسبة 24.1% سنة 1996 لتصل سنة 2000 إلى 34.69%. وفي دراسة للعنف في الوسط المدرسي قامت به وزارة التّربية الفرنسية أحصت 240000 حدث في كلّ ثلاثي ما بين 1998 و1999 ويظلّ

العنف اللّفظي في صدارة أنواع العنف. (خريف محمد 2007/ 2008 ص 5/ 6).

وإنّما ذكرت مرسوم منظّمة اليونيسكو وبعض الأرقام بالنّسبة للولايات المتّحدة الأمريكية وفرنسا لأشير إلى عالمية هذه الظّاهرة، وانتشار عدواها في تسارع مذهل، مثل النّار في الهشيم، بأسباب العولمة والإعلام خاصّة،كما ذكرت سابقًا. لأنّ الجميع يعترف بوجودها ويدرك تمام الإدراك مدى خطورتها على السّاحة التّربوية والتّعليمية وعلى المجتمع ككلّ.

وفيما يخصّ العنف المدرسي في الجزائر فإنّ هناك بعض الدّراسات القليلة الّتي اقتحمت المدرسة الجزائرية وكشفت تفاقم هذه الظّاهرة.

ففي دراسة ميدانية لواقع العنف المدرسي بولاية سطيف خلال السّنة الدّراسية 2002/ 2003، من خلال تحليل محتوى محاضر لجان التّأديب ومحتوى تقارير أولياء التّلاميذ ومديري المؤسّسات التّربوية، تبيّن أنّ ظاهرة العنف المدرسي في تنامٍ مستمر وبشكل مخيف؛ حيث تزايد عدد حالات العنف من سنة لأخرى وتنوّعت أشكاله وازدادت حدّته وخطورته، وأنّ المؤسّسات التّربوية قد تحوّلت من فضاء لغرس القيّم والمبادىء إلى فضاء للمبارزة والصّراعات اليومية ورفع الدّعاوي القضائية على مستوى المحاكم. وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ عدد الحالات المسجّلة رسميا على مستوى مديرية التّربية هي 145 في كل من التّعليمين المتوسّط والثّانوي أي بنسبة 0.17%. وينتشر العنف في التّعليم المتوسّط أكثر منه في التّعليم الثّانوي حيث سجلت 83 حالة بنسبة 57.24% في المتوسّط مقابل 62 حالة بنسبة 42.76% في الثّانوي.

أما طبيعة العنف الممارس من قِبَل التّلاميذ فقد سجلت نتائج الدّراسة السّلوكات الآتية:

(01) طبيعة أشكال العنف الممارسة في الوسط المدرسي:

طبيعة العنف	عدد الحالات	النسبة المئوية
- السّبّ والشّتم والكلام البذيء	45	%31.03
- التّشويش والإزعاج أثناء الدّرس	35	%24.13
- التّهديد بالضّرب	22	%15.17
- تكسير أثاث المدرسة (طاولات، كراسي ونوافذ)	17	% 11.72
- الاعتداء الجسدي أو بالحجارة	14	09.65%
- استعمال مادة نتنة داخل القسم	06	%4.13
- تفجير مفرقعات	06	% 4.13

وكلّ هذه الأرقام تبيّن لنا أن العنف اللّفظي يحتلّ الصّدارة، يليه التّشويش والإزعاج ولفت الانتباه بسلوكات تحدث الفوضى والاضطراب داخل القسم، وبعدها مباشرة سلوك التّهديد بالضرب والاعتداء ثمّ تكسير الأثاث المدرسية والاعتداءات الجسدية أو بالحجارة بنسبة لافتة للانتباه. (سطايف نت: 08- 02 – 2011) (http://www.djazairess.com/setif/1408).

وقد كشفت إحصائيات رسمية عن تنامٍ رهيب لظاهرة العنف المدرسي في الجزائر، بلغت في مجموعها 25 ألف حالة خلال السّنة الدّراسية 2010/ 2011. وأفادت دراسةُ قامت بها وزارة التّربية الوطنية بتعدّد أشكال العنف المدرسي وتأثّر المؤسّسات التّربوية بالمحيط الاجتماعي، وبالظّواهر الإجرامية الّتي انتشرت بشكل غير مسبوق في الجزائر .

وحسب الإحصائيات الّتي قدّمها وزير التّربية، فإنّ السّنة الدّراسية: 2010/ 2011 شهدت 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطّور المتوسّط، وأكثر من ثلاثة آلاف حالة في التّعليم الثّانوي. وكشفت الإحصائيات، خلال نفس السّنة الدّراسية، عن وجود 201 حالة عنف من قِبَل تلاميذ الابتدائي ضدّ المعلّمين والفريق التّربوي، و2899 حالة عنف في المتوسّط ضدّ الأساتذة، فيما تعرّض 1455 أستاذ للعنف من قبل طلبة الثّانوي.

وبولاية عين الدّفلى عرفت ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، خلال سنة 2011 ، ارتفاعا يستدعي دقّ ناقوس الخطر؛ حيث سجّل مكتب الصّحة المدرسية، أزيد من 3600 حالة عنف وسط التّلاميذ فيما بينهم...

وتجدر الإشارة، إلى أن هذه السّلوكات والمظاهر المشينة الّتي تسيء لسمعة الوسط التّربوي على العموم، ارتبطت ببعض المدارس والمؤسّسات التّربوية بولاية عين الدّفلى، وهو ما أظهرته الإحصائيات الصّادرة عن مكتب الصّحة المدرسية، الأمر الّذي أثار قلق الأولياء والمربّين على حدٍّ سواء...(http://www.eldjazaironline.net/02/social/) : 09/ 01/ 2011

والإحصائيات المقدّمة في الملتقى الّذي انعقد بولاية ميلة يوم 14 ديسمبر 2004 حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، من تنظيم مديرية التّربية لولاية ميلة، على مستوى الولاية والّذي يمسّ المؤسّسات الثّانوية والإكماليات تشير إلى النّتائج الآتية:

(02) مصادر العنف المدرسي وأنواعه:

مصدر العنف	عنف التّلاميذ اتّجاه بعضهم البعض	عنف التّلاميذ اتّجاه الأساتذة والإدارة	عنف المستخدِمين: الأساتذة، الإدارة، العمّال اتّجاه التّلاميذ	مجموع الحالات
نوع العنف	عدد الحالات	عدد الحالات	عدد الحالات	
- شتم	798	154	65	1017
- الضرب	179	20	47	236
- حيازة السّلاح	27	15	02	44

- تصرف غير تربوي	711	474	148	1333
- تهديدات مختلفة	472	145	20	637

(وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّربية لولاية ميلة (14/ 12/ 2004): «ملف حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي» ص 10/ 12).

أمّا الدّراسة الّتي قامت بها مفتشية مديرية التّربية لولاية الجزائر حول ظاهرة العنف في الوسط لمدرسي بمنطقتيْ بن عكنون وسيدي امحمد، فقد أسفرت نتائجها على ما يلي:

(03) مصادر العنف في المدرسة حسب الجنس والمنطقة:

المنطقة	مصدر العنف	الذّكور	الإناث
بن عكنون	التّلميذ	%68.11	%78.28
	الأستاذ	%39.11	%28.00
	الإدارة	%26.81	%29.14
سيدي امحمّد	التّلميذ	%51.57	%48.18
	الأستاذ	%43.15	%38.18
	الإدارة	%38.94	%41.81

وهاتان الدّراساتان تشيران إلى عيّنة من العنف الحاضر في كل المؤسّسات التّعليمية بمختلف أنواعه وتعدّد مصادره، ويزداد خطورة عندما يكون داخل القسم البيداغوجي بين طرفي العملية التّعليمية. والملفت للانتباه هو العنف الموجّه لرجال التّربية والتّعليم بشكل أكبر والعنف الأنثوي الغريب عن مجتمعنا والّذي ظهر بسبب العدوى والتّأثيرات الخارجية. (أحمد حويتي جامعة الجزائر، العنف والمجتمع مراحل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأوّل المنعقد في مارس 2003، بجامعة محمد خيضر بسكرة، قسم علم النّفس ص244).

أحصت وزارة التّربية الوطنية خلال الموسم الدّراسي 2010/ 2011 تعرّض 4555 أستاذاً إلى العنف من قِبَل التّلاميذ، مقابل 1942 تلميذاً تعرّضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظّفي الإدارة، وبلغت حالات العنف ما بين التّلاميذ أنفسهم 17645 حالة، وهي أرقام تنذر بالخطر...

وفي نفس السّياق تُفيد الأرقام الّتي أعدّتها هيئة وزير التّربية الوطنية حول ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، إلى أنّ العنف الّذي يُمارسه التّلاميذ تجاه الأساتذة والإداريين قد تفاقم بشكل ملفت للانتباه، مُقارنةً مقارنة بالعنف الممارس منم طرف الأساتذة ضدّ التّلاميذ... وتزداد هذه الظّاهرة لدى تلامذة مرحلة التّعليم المتوسّط الّذين تورّط 2899 منهم في اعتداءات متنوّعة على الأساتذة، مقابل 1455 تلميذاً في المرحلة الثّانوية، و201 تلميذ في الطّور الابتدائي... (http://ar.algerie360.com/64250/).

وحسب الإحصائيات الّتي قدّمها وزير التّربية، فإنّ نفس السّنة الدّراسية شهدت 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطّور المتوسّط، وأكثر من ثلاثة آلاف حالة في التّعليم الثّانوي. الجزائر العدد 6745 الصّادر في: 25/ 11/ 2011.

وقد حصرت ممثّلة وزارة التّربية الوطنية خلال عرضها لإحصائيات وزارة التربية الوطنية نسبة التّلاميذ الّذين يتعاطون المخدّرات في 01% وهي نسبة ضئيلة على- حد قولها- دون أن تنفي خطورة تسجيل تعاطي التّلاميذ للمخدرات في الوسط المدرسي، والّتي يتم ترويجها في شكل حبّات حلوى... وقلّلت ذات المتحدّثة من خطورة تفشّي هذه الظّاهرة بتأكيدها أنّ نسبة العنف الممارس في المدارس لا تتعدّى 1%، وأنّ أعلى نسبة تسجل في الطّور الإكمالي، مستدلّة بإحصاء 30 ألف حالة عنف في الفترة الممتدة ما بين 2003/ 2004، وتشمل الدّراسة الّتي أعدتها الوزارة بالتنسيق مع المصالح المعنية كلَّ أشكال العنف الممارس... إلاّ أنّ الإحصائيات الّتي عرضتها كانت محلّ انتقاد من قبل المشاركين في الملتقى، باعتبار أنّها بعيدة عن الواقع الّذي تعيشه المدرسة الجزائرية. (منتديات الشّروق أونلاين: 19/ 12/ 2011).

هذا وقد عنونت يومية الفجر في عددها الصّادر في: 2012.01.31ب: (20 ألف تلميذ يتقاتلون بالخناجر داخل الأقسام ويعتدون على 5 آلاف أستاذ) لتبيّن التّقرير الّذي كشفه المجلس الوطني لثانويات الجزائر »كلا« عن أرقام مروّعة حول تنامي العنف بالمؤسّسات المدرسية في 2011، جعلت الجزائر تتصدّر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظّاهرة، باعتبار أنّ 60% من المتمدرسين اقترفوا تصرّفات عدائية على ما يقارب 5 آلاف أستاذ، منها 200 حالة صدرت عن تلاميذ الطّور الابتدائي، مع تسجيل 20 ألف حالة عنف بين التّلاميذ..

وقد أدان المجلس الاعتداء بالضّرب المبرح الّذي تعرّض له أستاذ بإحدى ثانويات غليزان، والّذي قال إنّه تمّ من طرف تلاميذ هذا الأخير رغم أنّه يملك خبرة 30 سنة من التّعليم لم يتعرّض خلالها لاعتداء مماثل.

ولأخذ عيّنات، على سبيل المثال لا الحصر، تكاد الجرائد اليومية الوطنية تُطلعنا كلَّ يومٍ على واقع الظّاهرة وتخبرنا على أحداث العنف. فقد ذكرت جريدة الخبر اليومي في عددها 5247 الصّادر يوم: 18/ 02/ 2008 «أنّ مديرة إكمالية تقع بإحدى بلديات أعالي العاصمة اعتدت على عضو سابق بمجلس الأمّة... وأنّ الجهات المعنية أوقفت المديرة بصفة تحفّظية إثر شكوى رفعها السّيناتور السّابق. والمثير في المسار المهني للمديرة أنّها ضربت، قبل فترة، تلميذًا.. وكردّ فعل من التّلميذ ترصّد لها بالشّارع وضربها».

ونقلت جريدة الشّروق اليومي في عددها 2474 الصّادر يوم: 06/ 12/ 2008 نبأ «وفاة معلّم نهاية الأسبوع ببلدية طارق بن زيّاد بولاية عين الدّفلى عقِب تعرّضه لطعنةٍ بالسّلاح الأبيض قبل وصوله إلى مستشفى ثنية الحدّ.... وبنفس البلدية تعرّض أستاذٌ للضّرب من قِبَل تلميذ كان قد أنهى دراسته بالمدرسة، حيث استفاد من عطلة مرضية لثلاثة أيّام...».

وعنونت جريدة الخبر اليومي في عددها 5558 الصّادر يوم: 22/ 02/ 2009 لحادث مروّع ب: (تلميذ يقتل زميله بطعنة خنجر في القلب) جاء فيه «أنّ تلميذًا يدرس في السّنة الثّالثة بمتوسّطة زكي سعيد بوهران أقدم على قتل تلميذ سابق في نفس المؤسّسة يوم أمس على السّاعة 10 و40 د ... وجّه له طعنة خنجر وفرّ هاربًا... والغريب في هذه القضيّة أنّ التّلميذ الجاني كان قد تعرّض في الموسم الدّراسي الماضي لطعنات خنجر داخل الإكمالية على يد زميل له... وهذه الجريمة الثّانية في غضون السّنة الجارية، والرّابعة في السّنتين الأخيرتين. وقبلها كانت الإكمالية قد عاشت حادثةً مماثلةً في 23/ 09/ 2008 حيث قتل تلميذ يبلغ من العمر 15 سنة شابّاً يبلغ 18 سنة أمام باب المؤسّسة بسبب خلاف حول جهاز (mp3)... كما تميّزت السّنة الدّراسية الحالية ببروز العنف ضدّ الأساتذة، حيث تمّ إحصاء 15 حالة اعتداء من هذا لنّوع».

ونقلت نفس اليومية في عددها 5581 الصّادر يوم: 19/ 03/ 2009 أنّ «أستاذ اللّغة الفرنسية بمتوسّطة (بوبحيرة علي) بدائرة عين قشرة بسكيكدة أقدم على طعن تلميذ يدرس في السّنة الثّانية متوسط، يبلغ من العمر17 سنة بواسطة سكّين، عندما قام التّلميذ باستفزاز وتوجيه تهديد للأستاذ المعني، قبل أن تحدث مناوشات بين الطّرفين...

ومن جهة أخرى توقّف، أوّل أمس، أساتذة إكمالية أنس بن مالك بشتوان في ولاية تلمسان على التّدريس احتجاجاً على تعرّض زميلتهم لاعتداء جسدي داخل القسم، أين باغتها شخص غريب عن المؤسّسة ونزع خمارها بالقوّة ثمّ أسقطها أرضًا موجّها لها عدّة لكمات... ليتبيّن، فيما بعد، أنّ هذا الشّخص الّذي اقتحم المؤسّسة وقسم التّدريس هو تلميذ سابق تمّ طرده في الفصل الموسم الدّراسي الحالي، وقام بفعلته انتقاماً من الأستاذة...».

وتُطلعنا نفس الجّريدة في عددها 5644 الصّادر في 22/ 05/ 2009 على «إصابة معلّم بجروح بليغة بعد أن تعرّض داخل مدرسة حي الشّقّة بالشّلف، لاعتداء جسدي عنيف نفّذه وليّ تلميذ رفقة ثلاثة من أبنائه انهالوا عليه بالضّرب المبرح، أمام مرأى المعلّمين والتّلاميذ، ممّا تسبّب له في عجز عن العمل لمدّة 12 يوماً. ويعود السّبب إلى أنّ المعلّم الضّحية طرد التّلميذ من المطعم بعد تهجّمه على عاملة بشوكة أكل...».

وتُفيد جريدة الشّروق اليومي في عددها 3548 الصّادر يوم: 28/ 01/ 2012 أنّ «تلميذًا (18 سنة) لقي مصرعه على يد تلميذ آخر... وأنّ الجريمة البشعة قد جاءت بعد شجار لفظي بين الضّحية والمتّهم اللّذين يُزاولان دراستهما بثانوية عين الحجر بسعيدة ليتحوّل إلى عراك قبل استعمال سكّين وطعن الضّحية حتّى الموت...».

وفي نفس اليومية والعدد، بيّن مصدر مطّلع أنّ «تلاميذ ثانوية محمّد الطّاهر عمراني ببلدية سوق نعمان بولاية أمّ البواقي أقدموا على رشق الثّانوية وتحطيم محتويات العيادة الطّبّية، في حركة

احتجاجية على خلفية حادثة وفاة زميلهم البالغ من العمر 17 سنة بعد تعرّضه لسكتة قلبية مفاجئة خلال حصّة الرّياضة، وتأخّر عملية الإسعاف وإنقاذ الضّحية قبل أن يلفظ أنفاسه وهو في طريقه إلى العيادة الوحيدة ببلدية سوق النّعمان».

ونقلت نفس الجريدة في عددها 3669 الصّادر يوم: 29/ 05/ 2012 «شكاوي أساتذة تيبازة العنف اللّفظي والجسدي من التّلاميذ؛ حيث سجّل المكتب الولائي للكناباست في تيبازة عدّة تجاوزات بظاهرة العنف الّتي طالت الأساتذة بالمؤسّسات التّربوية من طرف تلاميذ، غالبيتهم من معيدي السّنة؛ حيث جاء في بيانهم المرسل إلى مديرية التّربية أنّ أستاذاً كان يحرس بأحد الأقسام للسّنة الأولى ثانوي بثانوية برباي محمّد ببلدية شرشال وضبط تلميذاً يغشّ، فقام هذا الأخير بتوجيه نطحة رأسية للأستاذ أحدثت له فجوةً على مستوى رأسه. فيما تعرّضت أستاذتان لاعتداء من طرف تلميذ بثانوية خليفة الطّيّب ببلدية حمر العين، وقام رفقة زملائه بتحطيم كراسي ونوافذ قاعات التّدريس. شأنها شأن حالات أخرى تمّ تسجيلها بمؤسّسات أخرى في غياب الرّادع». (http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=849668).

فما هي التّأثيرات السّلبية على سلوك التّلميذ الّذي يتّصف بالعنف والسّلوك العدواني؟

تأثيرات العنف والسّلوك العدواني:

للإجابة على السّؤال السّابق يمكن أن نلخّص بعض التّأثيرات السّلبية على الشّخص العنيف والعدواني، بصفة مشتركة، مع تخصيص التّلاميذ بالمجال التّعليمي، ويجملها الجدول الآتي:

(04) تأثيرات العنف والسّلوك العدواني: (محمّد خريف 2007/ 2008 ص 28)

المجال السّلوكي	المجال التّعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
- عدم المبالاة. - عصبية زائدة. - مخاوف غير مبرّرة. - مشاكل الانضباط. - عدم القدرة على التّركيز. - تشتّت الانتباه. - السّرقات. - الكذب. - سلوكات ضارّة وغير أخلاقية. - محاولات الانتحار. - تحطيم الأثاث. والممتلكات المدرسية. - إشعال النّار. - عنف كلامي...	- هبوط في التّحصيل التّعليمي. - تأخّر عن المدرسة وغيابات متكرّرة. - عدم المشاركة في الأنشطة. - التّسرّب المدرسي بشكل دائم أو متقطّع...	- انعزالية عن النّاس. - قطع العلاقات مع الآخرين. - عدم المشاركة فينشاطات جماعية. - تعطيل سير نشاطات الجماعة. - العدوانية تجاه الآخرين...	- انخفاض الثّقة بالنّفس. - الاكتئاب. - ردود فعل سريعة. - الهجومية والدّفاعية في المواقف. - التّوتر الدّائم. - مازوشية [1] تجاه الذّات. - شعور بالخوف وعدم الأمان. - عدم الهدوء والاستقرار النّفسي...

النّظريات المفسّرة للسّلوك العدواني:

[1] المازوشية تعني حب تأنيب الذّات وتعنيفها.

أشار كثير من الباحثين في مجال علم النّفس إلى أنّه يمكن تقسيم العدوان، في ظلّ عامل الموقف، إلى نوعين، هما:

1- العدوان كسمة .Trait agres: ويمكن تفسيره على أساس الفروق الفردية الثّابتة نسبيّا والمميّزة للشّخصية.

2- العدوان كحالة .State agres: وهي وقتية أو انتقالية لدى الفرد، وتختلف في شدّتها وتتغيّر من وقت لآخر؛ فعندما نقول أنّ (فلاناً عدواني)، فقد تعني هذه العبارة أن فلانا عدواني الآن، في هذه اللّحظة؛ أي في هذا الموقف بالذّات، أو في هذه الحالة. وعندئذ نقصد أنّ العدوان حالة.كما قد تعني أنّه شخص يتّصف بالعدوانية كسمة ظاهرة في سلوكه في العديد من المواقف، وعندئذ نقصد بذلك العدوان كسمة. (محمد حسن علاّوي 2004 ص19).

وهذا ما توّضحه آراء أشهر مدارس علم النّفس المعروفة في العصر الحديث:

- نظريات العدوان الفطري:

أ- نظرية العدوان الغريزي Instinct theory: تقول نظرية التّحليل النّفسي، الّتي ترجع جذورها إلى فرويد Freud بأنّ غريزة الموت توجد منذ لحظة الولادة. وهذه الغرائز تسعى لتدمير الإنسان، وعندما تتحوّل إلى خارج ذات الإنسان، فإنّها تصبح عدواناً على الآخرين. وذلك بسبب تأثير الطّاقة النّفسية الّتي تقود العدوان. ويقول علماء التّحليل النّفسي كذلك بأنّ الحرمان والإحباط يؤدّيان إلى ممارسة سلوك العدوان من قبل الفرد إذا تعرّض لهما (محمّد حسن علاوي 2004 ص20).

ب- نظرية العدوان الوراثي: Hereditary theory يرى أصحاب هذه النّظرية أنّ الانتقال الوراثي لسماتٍ نوعيةٍ، ومنها العدوان، هو الّذي يُؤَدّي إلى فروق فردية في العنف بين الأفراد والجماعات بدلاً من الغرائز، وهم يُعوّلون في مذهبهم على دراسة التّوائم وأطفال التّبنّي؛ فالتّوائم المتماثلة Identical في تكوينها الوراثي بينها شبهٌ أكثر في أيّ صفة موروثة مقارنة بالتّوائم المتآخية Fraternal الّذين يشتبهون فقط في جزء من مورّثاتهم Genes. وكذلك أطفال التّبنّي؛ فإنّهم يشبهون آباءهم البيولوجيين في أيّ سمة موروثة أكثر ممّا يُشبهون آباءهم في التّبنّي (منشورات مكتب الإنماء الاجتماعي بالكويت 2000). وقد خلُص بعضُ العلماء الاجتماعيين، مثل روشتون(1986)Rushton وآخرين إلى وجود مُكوّن وراثي رئيس في العنف البشري، على أساس الدّلائل المستقاة من دراسة التّوائم والتّبنّي.(معتز سيّد عبد الله 2005 ص62).

ج- النظرية البيولوجية Biological theory: جاءت هذه النّظرية كردّ على النّظرية السّابقة، وهي تركّزُ على أنّ سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشّخص أساساً. ودليلهم في ذلك أنّ التّوأمين رغم تشابههما في الجينات، فلا يكونان متشابهين في عدوانهما وأشكالِ السّلوك لديهما، مثلما بيّن

سميث (1982) Smith وآخرون. ولا مجال لإنكار العوامل البيولوجية وأهمّيتها، كالهرمونات والميكانزمات المخيّة في مجال السّلوك العدواني، إذْ تحدث تغيّرات داخلية أثناء الانفعالات الطّارئة،كالخوف والغضب والألم؛ حيث تُعبِّيء هذه التّغيّرات قوى الفرد وتعدُّه للدّفاع أو الهرب...حفاظاً على الحياة. وقد أصبح من الممكن تعيين بعض المراكز في المخّ تتّصل بأسباب السّلوك العدواني والغضب؛ فقد استطاع بلجادو من زرع إلكترودات صغيرة في هذه المراكز عند بعض القردة ومن خلال الضّغط على زرّ يُرسل إشارة لاسلكية إلى الإلكترود، استطاع أن يحثّ القرد الهاديء على الغضب والهجوم على القردة الآخرين، وبتحرير هذا الزّرّ استطاع توقيف العدوان (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد 2005 ص25).

كما استند أصحاب هذا التّوجّه إلى كروموزومات الجنس المحدَّدة في الظّروف الطّبيعية للتّوازن النّسبي لهرمون الجنس؛ فعادةً مايكون لدى الذّكور مستوى مرتفع من الأندروجين Androgens أكثر ممّا يوجد عند الإناث، وعليه افترضوا أنّ الأندروجين هو السّبب في العدوان الجسمي (معتز سيّد عبد الله 2005 ص63).

هذا ويرى عالم النّفس الاجتماعي جيمس دابس وزملاؤه1987-1988 أنّ مستويات هرمون الذّكورة مرتفعة بشكل ملحوظ لدى المعتقلين المتّهمين في جرائم عنيفة، بصورة مختلفة عن نظرائهم مرتكبي الجرائم العادية. (www.annabaa.org).

غير أنّه ثار كثير من الجدل حول هذه النّظرية البيولوجية، وعارضها بعض الباحثين، على أساس أنّ هذه النّظرية، وإن كانت تصدُق على الحيوان، فإنّه يصعب تعميمها على الإنسان؛ لأنّ الطّفل البشري، يتعلّم منذ اللّحظة الأولى من ميلاده حاجته للجماعة، ويكتسب عن طريقها دوافع توجّههِ. كما أشار آلدرمان(1979) Alderman وفيشر (1986) Fisher إلى أنّ هذه النّظرية تحمِل في طيّاتها إمكانية عدم القدرة على السّيطرة على العدوان بما أنّ طبيعة الفرد غير قابلة للتّعديل والتّغيير. وهو الأمر الّذي لم تؤيّده العديد من الدّراسات والبحوث في مجال السّلوك الإنساني (محمد حسن علاوي 2004 ص21).

- النّظرية السّلوكية: Behavioral theory يرى السّلوكيون أنّ العدوان شأنه شأن أيّ سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التّعلّم، ولذلك ركّزت بحوث ودراسات السّلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها، وهي أنّ السّلوك برمّته متعلّم من البيئة، ومن ثمَّ فإنّ الخبرات المختلفة الّتي اكتسب منها شخص ما السّلوك العدواني قد تمّ تدعيمها بما يعزّز لدى ذلك الشّخص ظهور الاستجابة العدوانية كلّما تعرّض لموقف محبط، وانطلق السّلوكيون إلى مجموعة من التّجارب الّتي أجريت بداية على يد رائد السّلوكية جون واطسون J. Watson حيث أثبت أنّ

الفوبيا([1]) بأنواعها مكتسبة بعملية تعلّم، ومن ثمّ يمكن علاجها وفقاً للعلاج السّلوكي الّذي يستند على هدم نموذج من التّعلّم غير السّويّ وإعادة بناء نموذج تعلّم جديد سويّ. (معتز سيد عبد الله 2005 ص62).

وتتحدّد قوّة الاستجابات العدوانية في الاتّجاه السّلوكي وفق أربع متغيّرات هي: مسبّبات العدوان، وتاريخ التّعزيز، والتّدعيم الاجتماعي، والمزاج Temperament، حسب "باص" (1961) Buss. وتتفرّع النّظرية السّلوكية إلى نظريتين هما: نظرية الإحباط/العدوان، ونظرية التّعلّم الاجتماعي.

أ- نظريةالإحباط/العدوان Frustration- Aggression theory: معظم علماء النّفس مثل: دولارد Dollard وميلر Miller دوب Doob ومورر Morer وسيرز Sears يعتبرون أنّ السّلوك العدواني متعلّم، وأجمعوا على أنّه يحدث نتيجة للإحباط.(Dollard, J.& al 1939 p 43). ويؤدّي الإحباط الّذي يشعر به الطّفل، في إعاقته، إلى حالة انفعالية تزيد من إمكانية حدوث السّلوك العدواني مثلما بيّن مارتين هربرت(1980) Martin Herbert. وأشار بيركوتيز Berkowtiz إلى أنّ الإحباط يكون، إلى حدّ ما، نتيجة لمنع الرّغبات الفردية.(Berkowitz. L. 1989 p59).

وذكر محمود عبد الرحمن حمودة (1993) أنّ العدوان تزداد شدّته كلّما اشتدّ الشّعور بالإحباط، وأنّ الظروف الخارجية الّتي تحدث الإحباط هي الّتي تفجّر العدوان وتولّده.

وحسب جونسون (1974) Johnson فإنّ فرض (الإحباط/العدوان) يوضّح أنّ هناك علاقة سببية وشاملة بين الإحباط والعدوان (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد2007 ص27).

ويُؤخذ على هذه النّظرية ما يلي:

- قد تبيّن أنّ ردود الأفعال العدائية يمكن أن تحدث بدون إحباط مسبق.

- أنّ الإحباط ليس هو السّبب الوحيد للغضب والعدوان، حسب ووتمان ولوفتيس (1994) Wootman & Lofftus. (حسين فايد 2004 ص33). فقد تحدث الاستجابات العدوانية نتيجة للتّقليد والملاحظة كذلك، رغم أنّ العدوان ليس الاستجابة الوحيدة الممكنة للإحباط، يتوقّف على عدة متغيّرات هي: تبرير التّوقعات، ومدى شدّة الرّغبة في الهدف؛ إذ يزداد الإحباط مرارة ويصل إلى ذروته حين ينطوي على تبرير لتوقّعات وآمال تتعلّق بتحقيق هدف أو أمل له أهمّيته لكنّه طال انتظار تحقيقه أو مُنع من تحقيقه (www.airssforum.com).

([1]) الفوبيا هي الخوف المرضي.

وذهب البعض إلى أنّ الإحباط ينتج عدوانا ليس فقط في ردود الأفعال قصيرة المدى، ولكن أيضا في المواقف طويلة المدى، حيث تعتبر الصّعوبة المعيشية والاقتصادية المزمنة مثلا شرطا إحباطيا يؤدّي إلى عدوان متزايد (المرجع السّابق ص32).

ويتّضح ممّا سبق أنّ فرضية (كلّ إحباط يعقبه عدوان) لا بدّ أن تتحرّى فيها الدّقّة والضّبط المنهجي في قياس الموقف وترجمته من حيث طبيعة ونوعية الموقف المحبط، وكذلك من حيث طبيعة شخصية المتلقّي للمواقف المحبطة. (المرجع السّابق ص33).

ب- نظرية التعلّم الاجتماعي: Social learning theory يرى أصحاب هذه النظرية، ومنهم روس (1961) Ross بأنّ معظم العدوان الإنساني يرجع إلى عناصر التعلم الاجتماعي، كما ترى هذه النظرية بأنّ لسلوك العدوان خصائص إجرائيّة تعمل على استمرار حدوثه إذا كانت النتائج معززة إيجابياً أو ذات فعاليّة في إنهاء الأحداث المزعجة، أي ذات تعزيز سلبي، ويعتقد أصحاب هذه النظرية بأنّ العدوان ينتج عن ثلاثة عوامل هي: المبادرة والتّعزيز والتّعليم عن طريق التّقليد (جمال الخطيب1995 ص32).

ويعزو ألبرت بندورا (1937) A.Bandura السّلوك العدواني إلى الملاحظة Observation لسلوك الآخرين. وتتلخّص وجهته في تفسير العدوان في الآتي:

- معظم السّلوك العدواني متعلّم من خلال الملاحظة والتّقليد من أمثلة ونماذج من السّلوك العدواني يقدّمه أفراد الأسرة والأصدقاء والرّاشدون من بيئة الطّفل.
- اكتساب السّلوك العدواني من الخبرات السّابقة.
- التّعلّم المباشر للمسالك العدوانية، كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصّريحة في أيّ وقت.
- تأكيد هذا السّلوك من خلال التّعزيز والمكافآت.
- الإثارة للطّفل بالهجوم اللّفظي أو الجسمي، أو إعاقة سلوك موجّه نحو هدف...
- العقاب الزّائد وغير المبرّر يؤدّي إلى زيادة العدوان (A.Bandura 1973. p 59).

وأيّده في ما ذهب إليه كلّ من باص (1961) Buss وسينجر (1971) Singer وراتوس (1981) Rathus.

ويرى زكرياء الشّربيني (1994) أنّ العدوان متعلَّم أو مكتسب عبر التّعليم والمحاكاة نتيجة للتّعلّم الاجتماعي؛ حيث أنّ الطّفل يتعلّم الاستجابة للمواقف المختلفة بطرق متعدّدة، قد تكون بالعدوان أو بالتّقبّل، وهذا يرجع إلى نوعية العلاقات داخل الأسرة وطبيعة البيئة والعوامل المؤثّرة فيها (ناجي عبد العظيم سعيد مرشد 2007 ص29).

وممّا يُلاحظ على نظرية التّعلّم الاجتماعي في تفسير السّلوك العدواني أنّها تتميّز عن غيرها من النّظريات بميزتين مهمّتين؛ الأولى أنّها دقيقة في معالجتها. والثّانية أنّها متفائلة في ما يتعلّق بإمكانية

الوقاية من السّلوك العدواني أو التّحكّم فيه وضبطه. ومن الإنصاف الإشارة إلى أنّ هذه النّظرية تعدّ أكثر المناحي النّظرية المقبولة لتفسير السّلوك الإنساني (معتز سعيد عبد الله 2005 ص76).

ومع ذلك فإنّه قد وُجّهت بعض الانتقادات للنّظرية. فقد أوضح بيرفن (2003) Pervin أنّ نظرية التّعلّم الاجتماعي لم تأخذ في حسبانها، بشكل جوهري، الفروق الفردية، ولم تهتمّ بالمدى الواسع من خصال الشّخصية، وركّزت، بشكل رئيس، على التّكوينات والعمليات المعرفية الخاصّة بكلّ الأفراد في علاقتها بالسّلوك العنيف، واكتفت بوصف مظاهر السّلوك العنيف في بعض المراحل العمرية، ولم تحاول طرح تفسيرات المظاهر بالمراحل العمرية، ودوافع الأفراد لأن يسلكوا بهذا الشّكل في كلّ مرحلة. (المرجع السّابق ص77).

حوصلة النّظريات السّابقة:

ترى الدّكتورة أميمة منير (2005) أنّه لو اقتصرنا على نظرية واحدة قطعية في تفسير العنف والسّلوك العدواني لكان تفسيرنا قاصراً خاطئاً، بلا شكّ؛ إذْ لا يمكن إغفال كلّ العوامل السّابقة. ومن هنا لا نستطيع أن نصوغ نظرية لا تقول بسبب أو عامل واحد للغضب والعدوان، ولكن بمجموعة متداخلة ومتشابكة من الأسباب والعوامل تتعلّق، في نفس الوقت، بالشّخص الّذي يمارس العنف بطبيعته، بهرموناته، بمزاجيته، بتاريخه الشّخصي، بمعتقداته، بلحظته الرّاهنة الّتي هي محصّلة جميع العوامل، والّتي تفاعلت، بشكل ما، وأنتجت مركّبا جديداً اسمه العنف.

فالعنف هو محصّلة معادلة معقّدة لمجموعة من العوامل الفطرية والوراثية والنّفسية والبيئية والاقتصادية والطّبيعية، وحالة الشّخص المزاجية والصّحّية والبيولوجية، وبعض تأثير الهرمونات...الّتي تؤثّر في الشّخص. (أميمة منير عبد الحميد جادو 2005 ص45).

الأسس النّفسية للسّلوك العدواني:

إنّ دافع حبّ السّيطرة عند الفرد مثلاً يتطور ليصبح ميلاً إلى العدوان والعنف، ويمر في خمس مراحل: أولاها الشّعور بقلّة رعاية الوالدين للأبناء، وربما ترك أحدهما بيت الأسرة بسبب الطّلاق فيصبح الطّفل عدوانيا بسبب فقدانه رعاية الأب وعطفه، أو نتيجة مشاهدته أشكال النّزاع بين الوالدين.كما يصبح الطّفل مفرط الحركة إلى حدّ يجعله مصدر إزعاج سلوكي، وهو في سنّ الثّالثة، وقد يتعرّض الطّفل في هذه المرحلة إلى صوّر شتّى من التّعسّف والإيذاء الجسدي... (Smith, P. K. and Sharp, S. 1994 p 124).

وفي المرحلة الثّانية من مراحل تحوّل دافع السّيطرة عند الأطفال إلى سلوك عدواني تبرز صورة الانضمام إلى شُلّة تلبّي حاجتهم للانتماء. وفي المرحلة الثّالثة تبرز صورة الانضمام إلى مجموعة رفاق فاسدة، ومن هنا تبرز الحاجة لتدريب الأطفال على تنمية علاقات سويّة بالآخرينِ أساسها قيَم

التّعاون والصّداقة بدلاً من قيم السّيطرة والتّنافس. وفي المرحلة الرّابعة يقوم الأطفال ببعض أعمال السّلوك العدواني والعنف البسيطة الّتي تتطوّر. وفي المرحلة الخامسة يتحوّل السّلوك العدواني والميل إلى العنف إلى سمات تصطبغ بها شخصيات الأطفال.(Baron, R.A1998 p 391)

وانفعال الغضب قابل للتّحويل؛ فغضب الطّفل من والديه قد يدعوه للانتقام من أحد أخوانه أو رفاقه، ويبدو الطّفل حينئذ عدوانيا ميّالاً للعنف في تعامله مع الآخرين.

ويعتبر القلق الّذي يعيشه الطّفل نتيجة الإحباط والتّعرّض للتّهديد بالإيذاء أو التّعرّض لتهديد تقدير الذّات، سبباً مباشراً لحالات الميل إلى العنف والسّلوك العدواني. والفرد يحاول أن يتوافق مع حالة القلق بأساليب مباشرة قد تتضمّن السّلوك العدواني(Ibid p 391).

وتبدو مظاهر الغضب واضحة عند الطّفل أوّل الأمر حين يتمرّد على القيود الّتي تحدّ من حركته الجسمية، وحين يشعر بالعجز عن تحقيق أهدافه ورغباته، وحين يشعر بالحرمان من حبّ والديه وعطفهما، وحين يشعر بتهديد مركزه سواءً في نطاق الأسرة أوفي المجتمع الّذي يعيش فيه.

ويدفع الغضب إلى ظهور حالات العناد والمشاكسة، ممّا يستدعي استخدام العقاب من قبل الوالدين، فيزيد ذلك من درجة غضب الطّفل ومشاكسته (Olweus, D. 1992 p 100).

والميول العدوانية، تظهر كقيمة عند الأطفال، من خلال الألعاب الخشنة الّتي يمارسونها من أجل تحقيق ثلاثة أهداف هي: تكوين روابط اجتماعية مع الآخرين واختيار الأصدقاء، وتنمية المهارات عندهم، وفرض السّيطرة الشّخصية على الآخرين ضمن مجتمع الرفاق (Perry Bruce D.1995 p 124).

وإذا استمرّت هذه القيمة بالتّنامي دون تنظيم، فإنّها تتحوّل إلى نزعة للمشاجرة الّتي تعتبر الخطوة الأولى للسّلوك العدواني. وأمّا العنف على مستوى العصابة، فيتكوّن نتيجة البحث عن السّلطة، والدّفاع عن النّفس، وحبّ المغامرة. (Plutchik and Van Praag ,1990 p7) .

ويخدم العنف عند الشّباب ستّة أهداف شخصية أساسية هي:

1- تحقيق مكانة اجتماعية مهيبة عند الأقران.

2- تعزيز الهوية الاجتماعية بحيث يحسب له الآخرون حساباً.

3-فرض السّيطرة الاجتماعية واكتساب القوّة والنّفوذ.

4- تحقيق العدالة الاجتماعية بالقوّة وبصوّر فظّة.

5- تحدّي السّلطة القائمة.

6- التّعبير عن حبّ المغامرة وهي بدورها وسيلة لتحقيق الهوية الاجتماعية (Fagan , J.A. and Wilkinson, D.L. 1998 p. 55).

ويعتبر عدم تلبية الحاجات النّفسية والاجتماعية للفرد أهمّ مصادر الدّوافع العدوانية والميل إلى العنف، فضلاً عن أنّ لوسائل الإعلام المختلفة، وبخاصّة التّلفزيون والسّينما وألعاب الفيديو وشبكة الإنترنت، دوراً كبيراً في نشر ثقافة العنف وبثّ الرّوح العدوانية في نفوس الأطفال والشّباب.(Perry, 1995p 271).

أسباب العنف والعدوان ودوافعهما:

إنّ الخلاف في استيعاب أسباب العدوان ودوافعه وتقسيم هذه الأسباب لا يقلّ عن الخلاف في تعريف العدوان. ويمكن الحديث فيها عن أربعة أقسام: ذاتية واجتماعية واقتصادية وإعلامية:

1- الأسباب الذّاتية:

وهي تلك الدّوافع الّتي تنبع من ذات الإنسان ونفسه، والّتي تكوّنت في نفسه نتيجة ظروف خارجية من قبل الإهمال وسوء المعاملة والعنف الّذي تعرّض له، إلى غيرها من الظروف الّتي ترافق الإنسان والّتي أكّدت إلى تراكم نوازع نفسية مختلفة، وتمخّضت عنها عقد نفسية قادت في النّهاية إلى التّعويض عن الظروف السّابقة الذّكر باللّجوء إلى العنف.

لقد أثبتت الدّراسات الحديثة بأنّ الطّفل الّذي يتعرّض للعنف إبّان فترة طفولته يكون أكثر ميلاً نحو استخدام العنف من ذلك الطفل الّذي لم يتعرّض للعنف فترة طفولته. (حيدر البصري 2007 ص 1).

2- الأسباب الاجتماعية:

وهذا النّوع يتناسب طردياً مع الثّقافة الّتي يحملها المجتمع على درجة الثّقافة الأسرية؛ فكلّما كان المجتمع على درجة عالية من الثّقافة والوعي كلّما تضاءل دور هذه الدّوافع حتّى ينعدم في المجتمعات الراقية، وعلى العكس من ذلك في المجتمعات ذات الثّقافة المتدنّية، إذ تختلف درجة تأثير هذه الدّوافع باختلاف درجة انحطاط ثقافات المجتمعات. (عبد المحسن بن عمار 2006 ص14).

كما أنّ الشّخص الّذي ينحدر من أسرة مارس أحد أفرادها العنف عليه فإنّه سوف يمارس الدّور نفسه، لذا فمن الضّروري معرفة شكل علاقة الأمّ المعتدية على أبنائها بوالدتها في صغرها، مثلاً. وفي الغالب تكون قد تعرّضت هي نفسها للعنف، لذا فبالنّسبة لها إنّ ما تقوم به من عنف تجاه أولادها هو أمرعاديّ كونه مورس عليها، ومن حقّها اليوم أن تفعل الشّيء نفسه (www. echorouk/montada/showthread.php)

ومن أبرز الأسباب الاجتماعية للعنف والعدوان:

- التّفكّك الأسري وغياب دور الآباء والأمّهات في رعاية أولادهم وتربيتهم تربية فاضلة (عبد الإله أبوعياش2007 ص114).

- وسماح الآباء لأنفسهم بأن تكون مشاجراتهم أمام أولادهم، وهذا يفضي إلى تقليد الأولاد للآباء. (نظام عساف 2000 ص 37).

- اتجاه كثير من المجتمعات، بفعل تأثير العولمة إلى رفض فكرة (السّلطة الأبوية)، وقد أسهم ذلك في خلق حالة من التّحسّس من قبول أيّ منتوج يهب الأب أحقّية إدارة الأسرة، بل والتّمرد عليها.

3- الأسباب الاقتصادية:

هذه الدّوافع تشترك معها ضروب العنف الأخرى، إلاّ أنّ الاختلاف بينهما يكون في الأهداف الّتي ترمي من وراء العنف بدافع اقتصادي؛ ففي محيط الأسرة لا يروم الأب للحصول على منافع اقتصادية من وراء استخدامه العنف إزاء أسرته، وإنّما يكون ذلك ناتجا عن شحنة الخيبة والفقر الّتي تنعكس آثارها بعنف من قبل الأب نحو الأسرة. أمّا في غير العنف الأسري فإنّ الهدف من وراء استخدام العنف إنّما هو الحصول على النّفع المادّي.والهجرة طلباً للرّزق والعمل، والانغماس فيه إلى حدّ نسيان الزّوجة والأولاد، والاهتمام بتحصيل المال، وجعله هدفاً أوّلاً، كلّ ذلك يُؤذن بوجود حالة من التّسيّب وعدم الانضباط في شؤون الأسرة. ففي دراسة قام بها "رمزون" (1995) حول أثر غياب ربّ الأسرة للعمل في دول الخليج العربي على أسرته، وتوصّل الباحث إلى أنّ ذلك يؤدّي إلى خلل كبير في أدوار أفراد أسرته، وفي غياب النّموذج القدوة للأبناء، وبالآتي ظهور جنوح بين الأبناء(حسين فرحان رمزون2007 ص58).

4- الأسباب الإعلامية:

إنّ أفراد المجتمع الإنساني هم هدف الوسيلة الإعلامية لإيصال الرّسالة المطلوبة. ولا شكّ أنّ مشاهدة التّلفزيون تشكّل خطورة على نموّ الأطفال وتطوّره بسبب نوعية البرامج الّتي يشاهدونها، ثمّ بسبب غياب الرّقابة على النّوعية وعلى الفترة الزّمنية الّتي يقضيها الأطفال مع برامج التّلفزيون. فقد يحدث أن يلتصق الأطفال بهذا الجهاز لمدّة ستّين ساعة أسبوعياً أو أكثر، وهو رقم ضخم يمكن أن يقدّر بملايين السّاعات لو حسبنا السّاعات سنوياً (ماريا بييرس167).

ولا يخفى على عاقل تأثير التّلفزيون على انتشار الجريمة، وبالآتي على جنوح الأحداث وعلى العنف المدرسي، والواقع أنّ بعض الأشياء تصبح جزءاً من الحياة اليومية حين ينعدم الإحساس بملاحظتها أو بوجودها؛ حيث أنّ السّلوك العدواني، كظاهرة واقعية، تزداد اليوم من كمّيتها وتتباين من حيث أنماطها وصورّها وأساليبها، وهذه الظّاهرة صارت مألوفة لدى النّاس، وصار العنف من عملية التّسلية والتّرويح. كما أنّ عدداً كبيراً من البرامج التّلفزيونية الّتي تُعرض على الأطفال، تبث العنف كجزء من براجها.

وهكذا تُساهم هذه الوسيلة الإعلامية الجماهيرية في شيوع ظاهرة العنف وتنميتها، بما فيه العنف المدرسي، ويتعلّم الأطفال بعض الأساليب المناسبة لظهوره. (أميمة منير عبد الحميد جادو2005 ص115).

ويُؤكّد بعضُ الباحثين أنّ لوسائل الإعلام، خاصّة البصرية منها، تأثيراً كبيراً على مفاهيم ومعارف الطّفل وبالآتي على سلوكه واتّجاهاته المستقبلية، ومشاهدته الدّائمة لأحداث الجريمة والقسوة، قد تخدش أحاسيسه، وتجعله يتقبّل السّلوك العنيف كجزء من حياته الطّبيعية، وقد ينمو محبّاً للعنف عندما يعتقد أنّ العنف وسيلة مقبولة في العلاقات الاجتماعية (المرجع السّابق ص120).

وقد أشار الدّكتور زكي جابر (عضو في المنظمة العربية للتّربية والثّقافة والتّكوين) إلى موضوعين يُثيران كثيراً من القلق، هما: التّكرار الواسع لأعمال العنف على الشّاشة. والإثارة الّتي تتضمّنها برامج العنف، وبيّن أنّ العنف على الشّاشة من المحتمل أن يدفع إلى عمل مشابه في واقع الحياة.

إنّ التّلفزيون والكمبيوتر والإنترنيت من المغريات الّتي تُؤثّر في سلوك الأطفال؛ فقصص مصوّرة مثل: (سوبرمان) و(باتمان) تلجأ إلى تبسيط الشّخصيات، وكلاهما يُمثّلان لخير المطلق، وهذا اعتقاد غير صحيح؛ لأنّ الله تعالى خلق الإنسان وفيه الخير والشّرّ. والطّفل الّذي يُشاهد سوبرمان أو باتمان هو الّذي يحاكم الأشرار بنفسه، فإنّ هذا الطّفل يتعلّم التّمرّد على القانون ولا يحترمه، ولا يرجع إلى الوالدين أو المعلّم مثلاً، في حال حدوث مشكلة ما، ويلجا إلى حلّها بنفسه ولو تطلّب الأمر استعمال العنف (أُسوةً بسوبرمان أو باتمان) (مجلة العربي، العدد 440).

وقد ورد في صحيفة الأوبسرفر البريطانية بتاريخ 23/ 04/ 2000 أنّ ممارسة الأطفال لألعاب الفيديو الّتي تتّسم بالعنف تجعلهم عدوانيين بشكل أكبر،حسب أحدث الدّراسات الأمريكية، والّتي ترى أنّ في التّفاعلية مع (ألعاب الكميوتر) ضرراً أكثر من صوّر العنف الّتي يعرضها التّلفزيون (أميمة منير عبد الحميد جادو2005 ص132).

وتذكر البروفيسور كارين ديل .Karine D المختصّة في علم النّفس بكلّية (لينوار راين بكارولينا) أنّ السّلوك العدواني والأفكار العدائية تزداد، بشكل تصاعدي، لدى مستعملي ألعاب الفيديو العنيفة، وتَعتبر هذه الألعاب أكثر ضرراً من أفلام التّلفزيون والسّينما العنيفة؛ لأنّها ألعاب فاتنة وساحرة للغاية وتتطلّب من اللاّعب أن يتطابق مع المعتدي. وبوجه عامّ تُوفّر هذه الألعاب بيئة تعليمية كاملة للعنف... (المرجع السّابق ص133).

«ومن المثير أنّه بالإمكان إنزال مجموعات من الألعاب العنيفة من على شبكة الإنترنيت، كما أنّه بمقدور اللاّعب أن ينقل صوّر أصدقائه عبر جهاز الماسح الضوئي (سكانير) ويُدخلها في الجهاز الكمبيوتر ويضعها على الشّخص الّذي يريد أن يطلق عليه ا لنّار. وقد لجأ بعض الطّلاّب إلى وضع

صورٍ لمعلّمهم في هذه الألعاب، وفي هذا إشارة على كراهية أو عنف التّلاميذ ضدّ معلّمهم» (مجلة المعرفة، العدد 59).

وفي السّبعينات من القرن الماضي دخلت اليابان كمنافس شرس في سوق ألعاب الأطفال؛ فطوّرت وابتكرت ألعاباً إلكترونية الّتي ابتكرتها شركة (Sony) واخترعت لها وحدة اللّعب (PlayStation) وميّزتها بأشرطة خاصّة بها حتّى تحتكر هذا السّوق. ويعتبر مركز (آكياهبرا) الضّخم بطوكيو مصدراً لظهور الألعاب والأفلام الّتي تفجّر في عقول الأطفال بركانَ النّار لتُشغل المسافة الأكبر من تفكيرهم، وتنعكس، تبعاً لذلك، على تصرّفاتهم.

والمتابع للشّاشة الصّغيرة لاينسى الهوس الّذي أصاب الأطفال والمراهقين عند ظهور أشرطة (تومبرايدر) و(سلاحف النينجا) و(بارورينجرز)... ثمّ ظهرت فكرة (البوكيمون) على يد شباب مهووس بألعاب الفيديو وثبّتتها شركة (نينتاندو) العملاقة، وهي يابانية أمريكية أُنشئت سنة 1985 وبعدها طوّرت شركة (بانداي) شخصياتها وأظهرتها في سلسلة (دوجيمون)، وهي لها خطورة لاتقلّ على خطورة البوكيمون (المرجع السّابق ص137).

وقد حذّرت دراسة أعدّتها (الإدارة العامّة للشّؤون الاجتماعية الثّقافية العامّة العربية) من أنّ أطفال العرب مستهدفون من إنتاج هذه الدّوّل لألعاب أطفال وعرائس تنقل قيّم ومفاهيم غريبة عن الواقع والأخلاق العربية. فقد بدأ انتقال هذه اللّعبة إلى المنطقة العربية في نهاية التّسعينات؛ حيث بثّتها قناة (MBC) عام 1999 ، وبعدها تسابقت شركة لعب الأطفال العربية لتبنّي ترويج هذه اللّعبة وأفلامها، وقد تفنّنت الشّركات المُنتِجة في تنويع شخصياتها ورسوماتها وأسمائها، ثمّ حاصرت الطّفل بعدّة منتجات لها من ألعاب ورَقِية وإلكترونية ودُمى وصُوّر ومواقع إنرنيت وعقود مع شركات مأكولات الأطفال، حتّى أصبح الطّفل يشاهد البوكيمون في كلّ مكان ممّا زاد حجم الهَوَس به (المرجع السّابق ص142).

ولا ننسى الآثار العَقَدية لهذه اللّعب والأفلام؛ فحسب الدّراسة الّتي قام بها محمد الدّرويش وياسر بن عبد المحسن التريجي وتمّ نشرها في (مجلّة الأسرة العدد 96)، فإنّ فكرة الصّراع المادّي الّذي يُقدّم الكون على فكرة الصّراع المادّي البحت وبالأخلاق المادّية فقط. وسعة الخيال غير المحدود الّذي تقدّمه هذه الألعاب والأفلام من حيث تضخيم القدرة الإلكترونية وقدرتها على كلّ شيء. ثمّ إنّ منتجي هذه الألعاب والأفلام يصوغونها كامتداد للأخلاق والسّلوكيات السّائدة في مجتمعاتهم، ويُراد لها أن تنتشر، والمتمثّلة في الانحراف والعنف... والنّمطية المحدّدة عبر ألبسة الشّخصيات وقصّات الشّعر وتحاور الفتيان مع الفتيات... (المرجع السّابق ص142).

طرق الوقاية من العنف السّلوك العدواني وعلاجهما:

غنيّ عن البيان أنّ العنف ليس مرحلة قصيرة يمكن أن يتجازها الطّفل بعد مرور بضع سنين ثمّ يتحوّل بعدها إلى شابّ سويّ، كما يعتقد البعض. صحيح أنّ السّلوك العدواني يبدأ في سنّ الطّفولة، وإن لم يُعالج في وقته فإنّه يمكن أن يُلازم الطّفل في سنّ الشّباب وربّما يستمرّ معه مدى الحياة؛ فالعدوان والعنف هما من أكثر أنماط السّلوك البشري ثباتا وديمومةً (عائدة الرواجبة 2000 ص 217). ولا بدّ، في هذا الجانب، من التّعامل بحذر ودراية، ودراسة واقع التّلميذ العدواني دراسة دقيقة واعية والإطّلاع على كافة الظّروف البيئية المحيطة بحياته الأسرية، لأنّ التّلميذ، مهما كانت شخصيته، هو إنسان أتى إلى المدرسة ولا نعرف ماذا به ؟ وماذا وراءه ؟ فقد يكون وراءه أسرة مضطربة بسبب فقدان عائلها أو هجرته... أو ظروف اقتصادية أو حياتية أو طلاق...إلخ. وقد يكون وراءه أسرة تهتمّ به وتدلّله؛ فطلباته أوامر، وأفعاله كلّها مقبولة، وهو في كلّ هذه الأحوال، مجنيٌّ عليه وبحاجة إلى الأخذ بيده (http://www.airssforum.com).

وعلى البيئة التّربوية التّعليمية التّعاون مع البيت للوقوف على أسباب السّلوك العدواني عند الطّفل وتقديم العون والصّيانة الشّخصية اللاّزمة، وتعدّل من اتجاهاته، وتعيد له توازنه بإيجاد الجوّ المدرسي الاجتماعي السّليم حتّى يمكن أن يصبح تلميذاً منتجا، يستطيع أن يستفيد من البرامج الّتي تقدّمها له المدرسة، والجهود الّتي تبذلها.

من أجل الوقاية من ظاهرة العدوان والعنف لدى طلبة المدارس، أوعلاجها، إن حدثت، لا بدّ من تضافر الجهود المشتركة ما بين الإدارات المدرسية وهيئاتها التّدريسية والمرشدين التّربويين والأهالي وهذا يقتضي من الجميع تنفيذ المهام الآتية:

أولا:مهام تقع مسؤولية تنفيذها على إدارات المدارس:

1- إعطاء المدرسة الأولوية للتّربية الأخلاقية.

2- مراقبة التّلاميذ داخل المدرسة وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.

3 - التّقليل من عدد التّلاميذ في الصّفّ لمتابعة حلّ مشاكلهم.

4 - يجب أن تضع إدارات المدارس في اعتبارها الأمانة الملقاة على عاتقها لكونها المسئولة عن تحقيق الأهداف التّربوية، وحمل عبء القيادة الّتي يجب أن يتحمّل فيها جميع أطراف العملية التّربوية مسئولياتهم حسب الأدوار.

5- التّعرف على الحاجات الأساسية النّفسية والبيولوجية والاجتماعية والرّوحية لكلّ مرحلة عمرية وإشباعها بالأساليب والبرامج التّربوية المناسبة.

6 - الاهتمام بالأنشطة اللاّصفية، وإشراك التّلاميذ في إعدادها وتنفيذها والإشراف عليها لامتصاص طاقاتهم الزّائدة وجعل المدرسة مكانا محبّباً لهم.

7- اعتماد القدوة الحسنة في التّعامل مع التّلاميذ، والبُعد عن كثرة النّصائح واللّوم واستبدالها بالأفعال لا بالأقوال.

8- تجنّب الإحباط المتكرّر للتّلميذ، وعدم الاستهزاء به أمام زملائه لأنّه يخلق لديه الاستعداد للسّلوك العدواني.

9- تجنّب فرض قيود بدون مبرّر على التّلاميذ في مرحلة المراهقة، وتوضيح الأسباب، في حالة فرض نظام وإصدار تعليمات جديدة، للتّلاميذ لأنّهم، في هذه المرحلة، يكرهون السّلطة الفوقية ويقاومونها. وعلينا أن نشعرهم بأنّنا نعمل لصالحهم.

10- إنّ المغالاة في الشّدّة في التّعامل مع التّلاميذ أو التّهاون والتّساهل معهم، كلاهما يدفع التّلميذ إلى السّلوك العدواني والشّغب. والبديل الأمثل هو الاعتدال في التّعامل والعدل، بلا إفراط ولا تفريط، مع التّحلّي بالحكمة والصّبر وحسن التّصرّف.

11- توخّي العدالة في التّعامل مع التّلاميذ، وعدم التّفريق بينهم في التّعامل مع الموقف. وليكنْ هذا مبدأ عامّا ينفّذه جميع أطراف العمل داخل المدرسة وعدم اللّجوء إلى المقارنة والمفاضلة بين التّلاميذ.

12- إظهار المحبّة للتّلاميذ بالكلمة الطّيّبة والقبول، مع البشاشة وطلاقة الوجه.

13- الودّ في التّعامل مع التّلاميذ وكلمات التّشجيع الّتي تبني الشّعور بتحقيق الذّات عندهم.

14- ضرورة معرفة الأسباب الّتي وراء سلوك التّلميذ العدواني؛ فيما إذا كان للفت الانتباه أو التّسلط أو الانتقام أو إظهار الضّعف في سبيل الحصول على الشّفقة. فكلّ حالة لها طريقة خاصّة للتّعامل معها.

15- ضرورة تحاشي استعمال الكلمات والتّصرّفات المُحبطة والابتعاد عن النّقد والشّكوى من التّلاميذ واللّوم، مع عدم ذكر الأخطاء الماضية والمتكرّرة، إن وجدت.

16- الاهتمام بزيارة الأقسام بين فترة وأخرى.

17 - تنفيذ جلسات مصارحة بين التّلاميذ ومدرّسيهم، من جهة، وبينهم وبين إدارات المدرسة، من جهة أخرى، وليكن ذلك من خلال يوم واحد في الأسبوع أو من خلال حفلات المواسم، أو الأيام المفتوحة. وهذه الأنشطة تزيل الخوف والحساسية في التّعامل وتقوّي الرّابطة. والأيام المفتوحة تزيد من ربط البيت بالمدرسة وتشرك وليّ الأمر في قضايا تهمّ ولده وتدفع العملية التّربوية إلى الأحسن.

18- زيادة التّعاون بين البيت والمدرسة من خلال تفعيل مجالس الآباء والمعلّمين وممارسة دورها الفعلي المرسوم في لائحة تشكيلها؛ ليتحمّل الآباء مسؤولياتهم تجاه أبنائهم وتطبيقا لمبدأ التّربية مسئولية مشتركة.

19- تعيين مرشد تربوي في كلّ مدرسة ليتمكّن من اكتشاف حالات العدوان المبكّرة...

ثانيا: مهام يراعى تنفيذها من قبل الهيئة التدريسية:

ويظلّ المعلّم العنصر الأساس في اكتشاف التّحوّلات في سلوك الأطفال، وفي التّعرّف على كثير من أشكال الاضطراب الّتي تصيب الأطفال داخل القسم، الأمر الّذي يُلقي على كاهله عبء التّعرّف على مثل هؤلاء الأطفال، وتشخيص ما يواجهون من مشكلات ومساعدتهم على التكيّف مع الحياة الاجتماعية للمدرسة، من خلال مساعدهم على النّموّ الجسمي والعقلي والعاطفي لتحقيق الأهداف التّربوية، وتنمية جانب الخير في شخصياتهم عن طريق التّشجيع والتّوجيه واستغلال طاقاتهم إلى أبعد مدى ممكن، ومساعدتهم على الاحتفاظ باتّزانهم العاطفي وتنمية اتجاهاتهم السليمة. والمسؤولية الملقاة على عاتق هيئة التّدريس للحيلولة دون السلوك العدواني، أو علاجه، إن وقع، تتمثّل فيما يلي:

1- زيادة وعي المعلّمين لأهداف مهنتهم الّتي تضع التّلميذ في رأس القيّم، وتنظر إليه كغاية رئيسة وإلى التّعليم كوسيلة من أجل بناء التّلميذ وتطوير المجتمع.

2- فهم خصائص وسمات وحاجات كلّ مرحلة عمرية قبل التّعامل مع التّلميذ.

3- تنشئة التّلاميذ، منذ المرحلة الابتدائية، على التّعبير الشّفوي والكتابي من أجل عرض أفكارهم بوضوح واجتناب الوقوع في الغموض وسوء الفهم.

4- شرح الدّرس بشكل مبسط وبأسلوب يتناسب ومستوى التّلاميذ، والبعد عن المَلَل في تدريس بعض المواد، مع مراعاة الفروق الفردية واعتماد أسلوب التّشجيع والإثارة الإيجابية وعدم تكليفهم بما لا يُطاق، وخلق رابطة محبّبة بين التّلاميذ والمادّة.

5- التّأكّد من صدق المعلومة قبل إعلامها للتّلاميذ، والتّحرّي عن كلّ ما يصل إلى الإدارة أو المدّرس من معلومات ضدّ أحد التّلاميذ.

6- احترام ذات التّلميذ وقدراته وحركاته وكلّ ما يصدر عنه، ومحاولة الاستفسار منه، بطريقة مقبولة، عمّا قد يراه المدرّس غير مناسب، نظرًا للتّغيّرات الّتي تعتري التّلميذ بشكل مفاجيء في مرحلة المراهقة خاصة، وتسبّب له إرباكاً في حركاته وتصرّفاته.

7- إظهار البشاشة مع التّلميذ وعدم السّخرية منه إذا كان ذا عاهة أو صاحباً لأزمة.

8- استفساره عن سبب غيابه إذا غاب، أو ظهرت عليه علامات تغيير في المظهر أو السّلوك؛ فهذا يقرّبه من المعلّم.

9- التّقليل من الكلام في الموقف السّلبي للتّلميذ. وإظهار التّقدير للتّلميذ نفسه في الموقف الإيجابي، وليس لتصرّفه أو سلوكه فقط؛ فهذا يدفعه إلى الحرص على فعل السّلوك الإيجابي.

11- أن يلجأ كلّ مدرس إلى إعداد قوائم شرف للتّلاميذ المتفوّقين في مادّته، وأخرى للتّلاميذ المنتظمين، وغيرها للتّلاميذ المثاليين في الجلوس والمناقشة والآداب مثلاً، وذلك شهريا. وبهذا يصبح معظم تلاميذ القسم له سلوك إيجابي ممّا يدفعهم إلى التّقدم نحو الأفضل.

12- مراعاة الدّقّة في توزيع الطّلاّب على الصفوف حسب فروقهم الفردية المختلفة.

13- مكافأة التّلميذ إذا أجاد. وسؤاله عن السّبب في لطف إذا أخفق فلعلّ لديه عذرا، وأن يكون ذلك على انفراد.

14- تجنُّب لوم التّلميذ العدواني أمام زملائه أو إهانته، ومناقشة الموقف معه على انفراد بعيدا عن زملائه، مع والتّحلّي بالصّبر والحكمة.

15- إظهار الاهتمام بكلّ ما يفصح عنه التّلميذ، وإعطاؤه الفرصة كاملة للحديث والاستماع إليه دون ضجر أو ملل أو استخفاف، ثمّ إجابته بأسلوب مناسب.

16- إشراك التّلميذ العدواني في أعمال تمتصّ طاقته، وتجعله يشعر بأهمّيته وعدم إهماله والتّعامل معه كابنٍ له ظروف خاصّة ويحتاج إلى الأخذ بيده، وتوفير جوّ المساندة له وإحساسه بالحبّ والعطف وتقدير الذّات.

17- إظهار وتأكيد الجانب الإيجابي في سلوك التّلميذ العدواني، وإحساسه بإمكانياته وقدراته والبحث عن جوانب القوّة فيه.

18- تحاشي المقارنة بين التّلاميذ بعضهم ببعض، والعمل على تدريب التّلميذ العدواني على فهم نفسه وحلّ مشكلاته بأسلوب واقعي، وجعل الحديث معه على انفراد، دائما.

19- مخاطبة رغبة التّلميذ في قبول وكسب حبّ أقرانه. ونصيحته بأنّ أفضل طريقة لكسب إعجاب زملائه تكون بأن يظهر أمامهم قدرته على السّيطرة على انفعالاته.

20- التّواصل مع التّلميذ. فقد يفقد التّلميذ العدواني ثقته بمعلّمه وينظر إليه كخصم أو عدوّ. وهنا يلزم محاولة كسب ثقته بعدّة طرق، كأن يخصّص المعلّم، من وقت لآخر، بضع دقائق يتحدّث فيها معه حول اهتماماته وهواياته.

21- تكليف التّلميذ بأعمال الخدمة الاجتماعية. فتكليف التّلميذ بمهام تتضمّن مساعدة الآخرين يمكن أن تشجّعه على التّصرّف بشكل أكثر تعاطفا وأقلّ عدوانية تجاه أقرانه. فيمكن أن نكلّفه مثلا بمهمة تنظيم ألعاب للتّلاميذ الأصغر سنّا خلال فترات الرّاحة الدّراسية.

22- تشجيع التّلاميذ على التّعامل بلطف ومودة فيما بينهم. مع إمكانية تكريم مثل هؤلاء؛ بمنحهمشهادات تقدير أو جوائز في اجتماعات المدرسة. ولعلّ أهمّ خطوة في تعليم الأطفال كيفية معاملة بعضهم البعض باحترام، أن يكون المعلّم نفسه مثالا يُحتذى به في سلوكه ومعاملاته.

23- الأفضل أن يناقش المدرّس التّلميذ الرّاسب عن أسباب رسوبه، سواءً في مادّة أو أكثر لبيان العلاج.

24- عدم اللّجوء إلى أسلوب طرد التّلميذ من القسم أثناء الحصّة، مهما كانت الأسباب، ووجوب تفهّم ظروفه وفهم أسباب الموقف الّذي حدث منه، ومعالجته معه بعد الحصّة بحكمة وصبر في جوّ أبوي. فهذا كفيل بتعديل سلوكه. ويمكن الاستعانة بالمرشد التّربوي عند فشل كلّ محاولاته.

ثالثا:مهامّ يقع مسؤولية تنفيذها على المرشدين التّربويين:

1- توعية التّلاميذ وتحسيسهم بالسّلوك المسموح به وغير المسموح به، وشرح تعليمات النّظام المدرسي ونظام العقوبات لهم منذ بداية العام الدراسي.

2- تعزيز الجانب الدّيني الّذي يرشد التّلميذ إلى التّوقف عن ممارسة السّلوك العدواني.

3- تكثيف المقابلات الإرشادية لهؤلاء التّلاميذ لمعرفة أسباب المشكلة والعمل على تلافيها.

4- توجيه التّلاميذ وإرشادهم وتوعيتهم لمفهوم السّلوك العدواني وأشكاله ومظاهره وأسبابه لتجنيبهم السّلوكيات الّتي تسبّب إلحاق الأذى بالآخرين، وتدريبهم على معالجة السّلوك العدواني من خلال تنمية التّفكير الإبداعي لديهم وذلك من خلال:

أ - حصص التّوجيه الجمعي.

ب- الإرشاد الجمعي.

ج- المقابلات الفردية.

د- التّعاون مع مدير المدرسة.

هـ- التعاون مع الهيئة التّدريسية.

و- مقابلات أولياء أمور الطّلاّب.

5- التّركيز على البرامج الوقائية الّتي تحدّ من السّلوك العدواني.

6- الاهتمام بالخصائص النّمائية في المراحل المختلفة وتوجيه طاقات التّلاميذ واهتماماتهم إلى الجوانب النّافعة.

7- تدريب التّلاميذ على حلّ الصّراعات عن طريق الحوار والتّفاهم والتّفاوض وليس عن طريق العنف والعدوان.

8- اكتشاف التّلاميذ ذوي الشّخصيات القيادية، وتدريبهم على برامج خاصّة لحلّ الصّراعات دون اللّجوء إلى العدوان؛ لكي يقوم هؤلاء التّلاميذ بتوعية زملائهم الآخرين على كيفية حلّ مشكلاتهم وصراعاتهم عن طريق الحوار والتّفاهم والتّفاوض.

9- الاهتمام بتشكيل اللّجان الإرشادية الطّلاّبية لتقوم بتأدية دورها طبقا لما ورد في لائحة تشكيلها، حيث أن هذا يتيح للتلاميذ فرصة تحمّل المسؤولية والتّدريب على الحياة الاجتماعية المنظّمة، بجانب امتصاص طاقاتهم فيما يفيدهم ويشغل وقت فراغهم.

10- الاهتمام بالتّلاميذ الرّاسبين والمتأخّرين دراسيا، وعقد اجتماعات دورية لهم شهريا على مستوى القسم أو مادة الرّسوب. ويمكن أن يحضرها مدرّسو مواد الرّسوب وأولياء الأمور لبحث الأسباب وإيجاد الحلول ومباشرة تنفيذها للعلاج.

11- عقد ندوات توعوية للتّلاميذ تساهم في توعيتهم وتحسيسهم بمضارّ مصادقة رفقاء السّوء والّذين لديهم سلوكيات مرفوضة من قبل المجتمع.

12- عقد اجتماعات دورية للمعلّمين لبحث موضوع العدوان سواء داخل غرفة الصّف أو المدرسة والاستماع إلى آرائهم وإشراكهم في مواجهة ومعالجة هذا السّلوك وتدريبهم على كيفية التّعامل معه.

13- عقد اجتماعات أو دورات إرشادية لأولياء الأمور لتوعيتهم بخصائص النّمو ومراحلها عند الأبناء وفهم متطلباتهم وأسس التّعامل معهم وحثّهم على متابعتهم، ومساعدتهم في تعريف أبنائهم كيفية اختيار الأصدقاء واستخدام الأساليب التّربوية في معالجة مشكلات الأبناء، توجيههم لاختيار البرامج التّلفزيونية المناسبة لعمر الطّفل وقيم المجتمع وانتقاء الألعاب ذات الأغراض التّعليمية والتّربوية أثناء شراء الهدايا واللّعب.

رابعا: مهام تقع مسؤولية تنفيذها على الأسرة:

1- تنمية وتطوير الوعي التّربوي على مستوى الأسرة، ويتمّ ذلك من خلال حضور الاجتماعات التّحسيسية والنّدوات والدّورات التّثقيفية المختلفة، ومشاهدة البرامج الموجّهة عن طريق وسائل الإعلام.

2- زيارة أولياء الأمور إلى المدرسة، بين فترة وأخرى، للإطّلاع على سلوك أبنائهم والتّنسيق مع الإدارة والمرشد التّربوي في كيفية العمل المشترك لمعالجة السّلوك العدواني لأبنائهم.

3- أن يراعي الأولياء ضرورة تحديد السّلوك الاجتماعي السّيّء الّذي يلزم تعديله. وأهمية فتح الحوار الهاديء مع الطّفل المتّصف بالسّلوك العدواني، وإحلال نموذج من السّلوك البديل الّذي يكون معارضا للسّلوك الخاطيء ليكون هدفا جذّابا للطّفل (من خلال ربطه بنظام للحوافز والمكافأة). مع ضرورة توظيف التّدعيم النّفسي والاجتماعي لإحداث التّغيير الإيجابي. والقيام بتدريب الطّفل على التّخلّص من أوجه القصور الّتي قد تكون السّبب المباشر أو غير المباشر في حدوث السّلوك العدواني؛ مثل تدريبه على اكتساب ما ينقصه من المهارات الاجتماعية، وعلى استخدام الكلام بدلا من الهجوم الجسماني، وعلى تحمّل الإحباط، وعلى التّفوّق في الدّراسة... وعدم الإسراف في أسلوب العقاب أو التّهجّم اللّفظي؛ فهذه الأنماط من السّلوك ترسم نموذجا عدوانيا يجعل من المستحيل التّغلّب على مشكلة السّلوك العدواني لديه، بل قد تؤدّي هذه القدوة الفظّة الّتي يخلّفها العقاب إلى نتائج عكسية.

4- الإكثار من استخدام التّعزيز عند القيام بالسّلوك المرغوب.

5- مراقبة الطّفل باستمرار، وتوجيهه وإرشاده دوماً.

6- تجنُّب الممارسات والاتّجاهات الخاطئة في تنشئة الأولاد.

7- التّقليل من مشاهدة الأبناء للعنف المتلفز.

8- العمل على تنمية الشّعور بالسّعادة لدى الأبناء.

9- تجنّب النّزاعات والخلافات الزّوجية أمام الأبناء.

10- توفير العدل بين الأولاد.

11- أن يساهم الإعلام في محاربة هذه الظّاهرة من خلال ما يعرض من برامج.

12- التّفريغ العضلي: تشجيع الطّفل على تفريغ غضبه وسلوكه العنيف مع الآخرين عن طريق قيامه بنشاطات جسديّة مثل الرّكض، السّباحة، لعب كرة القدم، أو السّلة أو ضرب كيس الملاكمة لتخفيف توتّره.

13- حرمان الطّفل المعتدي من المكسب الّذي حصل عليه نتيجة عنفه مع الآخرين حتى لا يربط في ذهنه العنفَ بنتائج إيجابيّة.

14- تغيير ظروف البيئة الّتي أدّت إلى العدوان وإعطاؤه نموذج سليم للتّعامل مع غيره.

15- تعليم الفرد كيف يتحمّل الإحباط، على الأقلّ، للدّرجة الّتي تجعله لا يضارّ من الإحباطات الّتي تحدث في الحياة اليوميّة...

الخاتمـــة:

تفاقم ظاهرة العنف والعدوانية في الأوساط المدرسية في السّنوات الأخيرة حقيقة مشاهدة، وهي معيشة يومياً في المدارس الجزائرية لا ينكرها عاقل ولا يحجبها ستار، بكل أنواعه وأساليبه ومستوياته؛ حتّى أنّه تسبّب، في كثير ما الأحيان، في عاهات جسدية مستديمة، وحتّى القتل في بعض الحالات.

وبعدما كان التّعنيف أو الضّرب مقتصرا على المعلّم تجاه تلميذه لثنيه عن أيّ عمل مشين، أو تحفيزا له على الدّرس والتّحصيل. وبعدما كان دعاة العقاب داخل المؤسّسة التّربوية كثيرين مقتنعين بكون المصلحة العامّة تقتضي ذلك لتقويم أيّ اعوجاج أو تمرّد. وبعدما كان الآباء لا يتردّدون في التّشجيع عن ذلك، بل ويعمدون إلى اصطحاب أبنائهم إلى المدرسة ليشجّعوا معلّميهم على ما أقدموا عليه من تعنيف في حقّ كلّ تلميذ خالف القاعدة العامّة والضّوابط المعمول بها داخل المؤسّسة التربوية، أو سوّلت لأحدهم نفسُه مجابهة تصرّفات أستاذه. فإنّ اليوم انقلبت الأحوال وتغيّرت الأمور، وأصبح الآباء والأولياء يتذمّرون من سلوكات الأساتذة تجاه أبنائهم ويشتكون من العنف المسلّط عليهم. وبهذا الخصوص تؤكّد شهادات بعض رجال القانون أنّ عدّة أولياء أقاموا دعاوى قضائية على معلّمين لإنصاف أبنائهم من عصي انهالت عليهم أو ضربة يد خلفت لهم أذى كبيرا، بينما كشفت شهادات بعض الأولياء أن التّلاميذ ما يزالون يتعرّضون إلى عدّة أنواع من العنف الجسدي والمعنوي.

كما أصبح المربّون من أساتذة ومعلّمين يشتكون من عنف التّلاميذ وسلوكاتهم العدوانية، مثل العصيان، والسّبّ والشّتم، والمشادّات والتّنابزات، وأعمال التّخريب وتكسير الزّجاج والطّاولات، وإفساد وسائل بيداغوجية وتشميع السّبورة، وتمزيق الكتب والكراريس والسّجلات

المدرسية، فضلا عن الاعتداء المباشر على الأستاذ... وغير ذلك من أشكال العنف المتنوّعة الّتي لا تليق بحرم الفضاء المدرسي.

ومهما كان تفسير النّظريات وآراء المعنيين والمهتمّين، ، فإنّ أصابع الاتّهام مصوّبة تجاه كلّ مكوّنات المجتمع سواء داخل فضاء المؤسّسة التّعليمية أو خارجها، والمسؤولية ملقاة على عاتق الجميع؛ ذلك أنّه إذا كانت المؤثّرات الخارجية الّتي يعيش تحت رحمتها أطفالنا اليوم؛ لا سيّما الإعلامية والمعلوماتية منها، خاصّة مشاهد التّعنيف في القنوات والأفلام الّتي تروّج للعنف كمظهر من مظاهر القوّة والرّجولة، واحتفاء بالحريّة الشّخصية، فيما تلعب المخدّرات وأقراص الهلوسة ورواجها بالغ الأثر في غرس التّوتر وبذرات العنف في نفوس متعاطيها من التّلاميذ الّذين يصبحون مرشّحين لارتكاب شتّى أنواع العنف والسّلوك العدواني، في أية لحظة، فأين دور الرّقابة والمتابعة الاجتماعيتين، وأين التّوجيه والإرشاد والتّرشيد؟

والحقيقة أنّ كلا الطّرفين له أعذاره ومبرّراته؛ فكلاهما غارقٌ بما يكفي في بحرٍ من المشاكل والضّغوطات، وهي معادلة معقّدة تسفر عن ضحايا ومذنبين من كلا الطّرفين، إلاّ أنّ المعطيات في المؤسّسات التّربوية، تؤكّد أنّ محاربة هذه الظّاهرة تتطلّب المزيد من التّحسيس في وسط الشّركاء الأساسيين لقطاع التّربية.

ولخطورة الظّاهرة يجب التّعامل معها بموضوعية، وجدّية ؛ وذلك بدراستها ومعرفة أبعادها من خلال الإحاطة الشاملة بها، من أجل الوقاية منها وإيجاد الحلول الجذرية لها.

ويبقى، في تصوّري، الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف هو الحلّ في الوقت الرّاهن، في انتظار الحلّ البديل.

المراجع:

الكتب العربية:

1- أميمة منير عبد الحميد جادو (2005): العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار سحاب للنّشر والتّوزيع، القاهرة.

2- جمال الخطيب (2003): تعديل السّلوك الإنساني، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، بيروت.

3- حسين فايد (2004): العدوان والاكتئاب في العصر الحديث، مؤسسة حورس الدّولية للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية.

4- عصام عبد اللّطيف العقّاد (2001): سيكولوجية العدوانية وترويضها، دار غريب للطّباعة للنّشر، القاهرة.

5- ماريا بييرس وجنيفيف ميليت لاندو(1997): هبة اللّعب. لماذا لا يستطيع الأطفال أن ينمو بدونها؟. ترجمة: عبد الرّحمن سيد سليمان وشيخة يوسف الدّربستي، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة.

6- محمد حسن علاّوي (2004): سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة، ط2، مركز النّشر، القاهرة.
7- ناجي عبد العظيم سعيد مرشد (2007): تعديل السّلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة (دليل للآباء والأمهات)، ط2، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة.

المعاجم والموسوعات العربية:

8 - جميل صليبا (1982): المعجم الفلسفي، ج2، دارالكتاب اللّبناني، بيروت.
9- عائدة الرواجبة (2000) : موسوعة العناية بالطّفل وتربية الأبناء، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن

المجلاّت والجرائد:

10- حسين فرحان رمزون (2007) قراءة في مشكلات الشّباب الجامعي في الجامعات الأردنية، مجلة الرّابطة، الأمانة العامّة لرابطة المؤسسات العربية الخاصّة بالتّعليم العالي، المجلّد7 ، العدد1.
11- حيدر البصري (2007) العنف الأسري لا يعني أثبات الشّخصية ، أخبار النّبأ في الفكر والثّقافة، ص1
12- عبد الإله أبوعياش (2007) أضواء على ندوة أطفال الشّوارع في المدن العربية، مقال منشور في (مجلةالرّابطة) الّتي تصدر عن الأمانة العامّة لرابطة المؤسّسات العربية الخّاصة بالتّعليم العالي، المجلّد7، العدد1.
13- معتز سيد عبد الله (2005): العنف في الحياة الجامعية (أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لعلاجه)، منشورات دار البحوث والدّراسات النّفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
14- نظام عسّاف (2000): العنف الأسري وعمالة الأطفال، مركز التّوعية والإرشاد الأسري ، الزّرقاء. الجزائر العدد 6745
15 - يومية الفجر في عددها الصّادر في: 2012.01.31
16 - الخبر اليومي في أعداده: 5247 - 5558 - 5581 - 5644
17 - الشّروق اليومي في أعداده: 2474 - 3548 - 3669
18 - (وزارة التّربية الوطنية، مديرية التّربية لولاية ميلة (14/ 12/ 2004): «ملف حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي» ص 10/ 12).
19 - أحمد حويتي، جامعة الجزائر: العنف والمجتمع مراحل معرفية متعدّدة، أعمال الملتقى الدولي الأوّل المنعقد في مارس 2003، بجامعة محمد خيضر بسكرة، قسم علم النّفس ص244).

الرّسائل:

20- عبد المحسن بن عمار (2006) :العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدي نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير منشورة، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
21 - خريف محمد (2007/ 2008): العنف في الوسط المدرسي (أبعاده النّفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية- دراسة ميدانية بمؤسّسات التّعليم المتوسّط بقسنطينة-)، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في علم النّفس الاجتماعي، جامعة منتوري بقسنطينة، قسم علم النّفس وعلوم التّربوية والأرطفونيا.

المراجع الأجنبية:

– Bandura A. (1973) Aggression, a social learning analysis, Englewood chiffs, NJ: 21 Prentice-Hall.
-Baron R.A. & Neuman J.H. (1998). "Workplace violence and workplace 22 aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets". Journal of Management 24
-Benninger-Budel C. et Lacroix A. (1999), Violence againstWomen: A Report. 23 Genève.
- Berkowtiz L. (1989) :The Frustration Aggression Hypothesis: and examination and 24 Reformationpsychological Bulletin.
: la violence a lécole : une mondialisation, état des lieux, www. .25-De Barbieux. E Chez COM/b105 /lectures / Debarbieux 1.htm
26-Dupaquier. J. :la violence eu milieu scolaire, Paris Pressé universitaire de France Mai 1999.
-Dollard J., Doob L., MillerN., Mowrer O.H. & Sears R.R. (1939) Frustration 27 andaggression. New Haven, CT: Yale University Press.
28- Fagan, J.A. and Wilkinson, D.L. (1998) "The Social Contexts and Functions of Adolescent Violence." In Violence in American Schools.Edited by Delbert S. Elliott, Beatrix A. Hamburg, and Kirk Williams.Cambridge University Press.
29- Harkavy Oscar, Ansley J. Coale Sheldon J. Segal, & Amy Ong Tsui (1995) CurbingPopulation Growth: An Insider's Perspective on the PopulationMovement. London.
30-Olweus, D. (1992) Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. In Peters, R. D. V., McMahon, R. J. and Quinsey, V. L. (eds) Aggression and Violence Throughout the Life Span. Sage Publications, Newbury Park.
31- Perry Bruce. D. &al. (1995) "Childhood Trauma, the Neurobiology of Adaptation, and 'Use-dependent' Development of the Brain: How States Become Traits." Infant Mental Health Journal, Vol. 16.

33- Perry Bruce D (1997) Incubated in terror: neurodevelopmental factors in the cycle of violence InChildren, Youth and Violence: The Search for Solutions (J. Osofsky, Ed.). Guilford Press, New York.
34- Smith P. K. & Sharps S.(1994) School Bullying, Insights and Perspectives Routledge, London.

القواميس والموسوعات الأجنبية:

- Eidelberg L. (1968) : Encyclopaedia of Psychoanalysis, New York, Collier-Mac 35 Millan.
6- Eysenck, H. J. (1971). The IQ argument: Race, intelligence, and education. 3 NewYork: LibraryPress.
7-Plutchik, R.& van Praag, H. M. (1990)The nature of impulsivity:definitions, 3 ontology, genetics and relations to aggression. In Impulsivity and Aggression, vol. 1 (eds E. Hollander & D. J.Stein), Chichester, John Wiley.
38-Wolman Benjamin B. (1989) Dictionary of Behavioral Science, 2nd Edition Hardcover Publisher: Academic Press.

المواقع الإلكترونية:

39-(http://www.4uarab.com).
40- (w.airssforum.comww).
41- (www.atfalak.com).
42- (www. echorouk/montada/showthread.php).
43- (www.annabaa.org).
44- (http://www.djazairess.com/setif/1408 :سطايف نت)
45- (http://www.eldjazaironline.net/02/social/)
46- (http://ar.algerie360.com/64250/)
47- (http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=849668)

التأمين عن التعويض الناشئ عن المسؤولية المدنية
في القانون الجزائري

د. زرارة صالحي الواسعة
كلية الحقوق والعلوم السياسية
جامعة الحاج لخضر باتنة

الملخـص

يهدف تأمين المسؤولية المدنية إلى حماية المؤمن له من الرجوع عليه بدعوى المسؤولية المدنية، ويؤكد ضمان حصول الطرف المضرور على التعويض الذي يشترط لاستحقاقه أن يكون الضرر ناتجا عن فعل يتصف بالخاطئ، ارتكبه الفاعل وترتب عنه ضرر.

غير أن هناك حالات يقوم فيها التعويض على أساس الخطر لا الخطأ كما هو الشأن في حوادث العمل والأمراض المهنية وكذلك حوادث المرور.

مقدمـــة

إن الحياة البشرية مليئة بالمخاطر التي تصطحب الإنسان في كل نشاطاته، فليس هناك من فعل نقوم به ولا يحمل في طياته قدرا من الخطر،قد يكون جسيما وقد يكون ضعيفا، وفي كل الأحوال فهو يشكل مصدر قلق وإزعاج لنا، فطبيعة الحياة الحركة ولا يمكننا أن نتحرك دون أن نكون عرضة لأخطار قد نكون فاعلين لها وقد نكون ضحية لها.

فلا يمكنك الخروج للطريق العام وسياقة سيارتك دون أن تكون عرضة لخطر حوادث المرور، كما لا يمكنك أن تستثمر في مشروع اقتصادي أو تجاري دون أن تكون عرضة لخطر الإفلاس، كما لا يمكنك الذهاب إلى مقر عملك دون أن تكون عرضة لخطر حوادث العمل والأمراض المهنية، كما لا يمكنك أن تمارس مهنة حرة كمهندس أو طبيب أو محامي دون أن تكون عرضة لخطر الخطأ المهني.

وهكذا فالكل إذا مهدد بخطر مستقبلي محتمل الوقوع إذا تحقق قد يسبب للفرد خسارة فادحة لا يمكنه التصدي لها بمفرده.

لذلك لم يقف الإنسان مكتوف الأيدي تجاه هذه الأخطار التي تهدده وتحول دون تحقيق الأمن والطمأنينة لديه، فاستعمل كل الوسائل من أجل، ليس الحيلولة دون تحقيق هذه الأخطار، وإنما على الأقل العمل على التقليل أو تلافي النتائج المترتبة عنها عند وقوعها.

وقد استعمل الإنسان منذ القدم عدة وسائل منها التضامن الأسري ثم القبلي ثم المهني، غير أن هذا التضامن بدأ يضعف مع تطور الحياة البشرية وظهور الثورة الصناعية وما ترتب عنها من آثار لا تقدر الأسرة أو القبيلة على التصدي لها.

كما لجأ الإنسان أيضا إلى الادخار كوسيلة لمواجهة ما يهدده من أخطار مستقبلية، غير أنها هي الأخرى (وسيلة الادخار) لم تكن لديها تلك الفعالية لمواجهة الأخطار التي تهدده خاصة إذا ما تحققت هده الأخطار مع بداية الادخار، لذلك أصبح لا بد من إيجاد وسيلة أكثر نجاعة للتصدي لما يهدد الإنسان من أخطار،فكان التامين وكان الوسيلة الأنجع على الإطلاق التي لجأ إليها الإنسان لتحقيق غايته المنشودة في توفير الأمن والطمأنينة مما يهدده من أخطار مستقبلية.

ويقوم التأمين بين مجموعة من الأفراد يطلق عليهم المؤمن عليهم،يقوم كل فرد فيها بدفع قسط معين كاشتراك للمؤمن "شركة التامين" التي تجمع هده الأقساط وتقوم بتعويض المؤمن له عند تحقق الخطر المؤمن منه وذلك وفقا لقوانين الإحصاء.

ويقسم التأمين إلى قسمين أساسيين: التأمينات الاجتماعية والتأمينات الخاصة، هذه الأخيرة التي يكون مجالها شخص المؤمن له وتسمى تأمينات الأشخاص، وماله وتسمى تأمينات الأضرار. ثم تامين المسؤولية المدنية، الذي يشكل موضوع هذا المقال والذي نقسمه إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول يخصص لتقسيمات التأمين ومجالها.

القسم الثاني يخصص لدراسة المسؤولية المدنية وفقا للقواعد العامة، والذي بموجبه ألزم المشرع كل من ألحق ضررا بالغير بدفع تعويض له عما أصابه من ضرر جراء فعله.

القسم الثالث يخصص لدراسة تأمين المسؤولية المدنية لأحاول الإجابة عن الإشكالية التالية:

لماذا جعل المشرع الجزائري تأمين المسؤولية المدنية من التأمينات الإلزامية؟ رغم إقراره بأن الحق في التعويض عن الضرر أساسه القانون. ثم ما هو المعيار المعتمد لتقرير تعويض المضرور؟

لنصل في الأخير إلى استنتاجات أو تقديم اقتراحات.

أولا: تقسيمات التأمين

يقسم التأمين حسب أهدافه إلى قسمين أساسيين وهما:

1- التأمينات الاجتماعية:

وهي التأمينات التي تهدف إلى تحقيق الأمن الاقتصادي والاجتماعي لمجموع العاملين في المجتمع من المخاطر التي قد يتعرضون لها والتي من شأنها أن تحول بينهم وبين أداء عملهم مما يعرضهم لبؤس الحاجة والعوز. وهم في الغالب الطبقة العاملة [1]. ولما كان من أهم ما يزعزع استقرار أية دولة سواء كانت متقدمة أو نامية، شعور العاملين لديها بتخليها عنهم عند تعرضهم لهذه المخاطر، لذلك تتدخل الدولة في هذا المجال، أي مجال التأمينات الاجتماعية، إذ تتولى إدارتها بواسطة هيئة الضمان الاجتماعي، التي تعمل تحت وصاية الوزير المكلف بالضمان الاجتماعي، وهذا ما نصت عليه المادة 78 من القانون رقم 83/ 11 بقولها:

"تتولى تسيير المخاطر المنصوص عليها في هذا القانون هيئات الضمان الاجتماعي"؛ فالتأمينات الاجتماعية إذا هي وسيلة قانونية تستعملها الدولة لحماية مصلحة اجتماعية تتمثل في توفير الحماية اللازمة للطبقة العاملة التي تعتمد في كسب قوتها على قوة عملها، ولذا كان من الضروري أن تؤمن هذه الطبقة من الأخطار التي تهددها بفقد القدرة على العمل.

ويهدف نظام التأمينات الاجتماعية الجزائري إلى إنشاء نظام وحيد للتأمينات الاجتماعية ، يغطي المخاطر الفسيولوجية التي تؤدي إلى فقد القدرة على الكسب كخطر المرض، العجز، الوفاة والولادة. على خلاف بعض القوانين التي تغطي قوانينها للتأمين الاجتماعي بالإضافة إلى هذه المخاطر خطر البطالة وإصابات العمل والشيخوخة، مثل القانون المصري. بينما أخضع المشرع الجزائري خطر حوادث العمل والأمراض المهنية للقانون رقم 83/ 13 [2] المعدل والمتمم، كما أخضع خطر الشيخوخة (التقاعد) للقانون رقم 83/ 12 [3] المعدل والمتمم.

أما خطر البطالة فقد نظمه المشرع الجزائري بموجب المرسوم التشريعي رقم 94/ 11 [4] وذلك في إطار الحفاظ على الشغل وحماية الأجراء الذين يفقدون مناصب عملهم بصفة لاإرادية لأسباب اقتصادية إما في إطار التقليص من عدد العمال أو إنهاء نشاط المستخدم.

غير أنه ومهما كانت الأخطار التي تغطيها قوانين التأمينات الاجتماعية فإن الهدف واحد وهو تحقيق الأمن الاجتماعي والاقتصادي للمنطويين تحت أحكام هذا القانون، وذلك بتعويضهم عن دخلهم الذي فقدوه بسبب تحقق هذه المخاطر التي تفقدهم القدرة على العمل وبالتالي انقطاع أجرهم. وكذلك تعويضهم عما أنفقوه في سبيل علاجهم من هذه المخاطر التي حلت بهم.

---

[1] انظر المادة 3 من القانون رقم 11/83 المؤرخ في 02 يوليو 1983 المتعلق بالتأمينات الاجتماعية. المعدل والمتمم.

[2] القانون رقم 13/83 المؤرخ في 02 يوليو 1983 المتعلق بحوادث العمل والأمراض المهنية المعدل والمتمم.

[3] القانون رقم 12/83 المؤرخ في 02 يوليو 1983 المتعلق بالتقاعد. المعدل والمتمم.

[4] المرسوم التشريعي رقم 11/94 المؤرخ في 26 مايو 1994 المتعلق بالتأمين ضد البطالة

لذلك جعل المشرع الجزائري التأمين ضد هذه المخاطر إجباريا، وأمر بأن تقتطع اشتراكاته من أجر العامل دون أن يكون له حق الاعتراض على ذلك، وهذا ما نصت عليه المادة 18 من القانون رقم 83/ 14 [1] بقولها:

"يتعين على صاحب العمل أن يقتطع عند دفع كل أجر أيا كان شكله أو طبيعته القسط المستحق على العامل.ولا يجوز للعامل أن يعترض على هذا الاقتطاع".

كما قد تساهم الدولة في بعض الأحيان في دفع اشتراكات هذا التأمين أي التأمينات الاجتماعية بالنسبة لبعض الفئات في المجتمع [2].

وجعل المشرع أقساط تأمين حوادث العمل والأمراض المهنية على نفقة صاحب العمل لوحده. وذلك بموجب المادة 76 من القانون رقم 83/ 13 التي تنص على أنه:

"تمول الأداءات التي نص عليها هذا القانون بقسط من الاشتراكات يتحمله كلية صاحب العمل".

ولضمان تفعيل هذه القوانين فقد خول المشرع الجزائري لهيئة الضمان الاجتماعي توقيع غرامات على المخالفين لأحكامه[3]، بالإضافة إلى عقوبات جزائية بعد اللجوء إلى القضاء[4]، وذلك بغرض توفير الحماية التأمينية اللازمة للمنتفعين بأحكام هذه القوانين.

2- التأمينات الخاصة:

وهي التأمينات التي تهدف إلى تحقيق أو حماية مصلحة خاصة ولذلك يتولى المؤمن له دفع أقساطها لوحده وتديرها شركات تتصف بالطابع التجاري في تعاملها مع الغير[5] . لذلك يطلق عليه التأمين التجاري لأنه يهدف إلى تحقيق الربح ويغلب عليه الطابع الاختياري وهذا ما هو واضح من نص المادة 29 من الأمر رقم 95/ 07 [6] بقولها:

"يمكن لكل شخص له مصلحة مباشرة أو غير مباشرة في حفظ المال أو عدم وقوع خطر أن يؤمنه". إلا أن هذا لا يعني أن التأمينات الخاصة كلها ليست إلزامية، إذ هناك مجالات يلزم القانون الأشخاص بالتأمين الإجباري عليها، كما هو الشأن في التأمين على السيارات ونظام التعويض عن

---

[1] القانون رقم 14/83 المؤرخ في 02 يوليو 1983 المتعلق بالتزامات المكلفين في مجال الضمان الاجتماعي. المعدل والمتمم.

[2] انظر المادة 73 من القانون رقم 11/83 المعدل والمتمم . مرجع سابق.

[3] انظر المواد 13-14-15 من القانون رقم 14/83 المعدل والمتمم. مرجع سابق

[4] انظر المادة 25 المرجع نفسه

[5] المرسوم رقم 82/85 المؤرخ في 30 أفريل 1985 المحدد الشركات التي تمارس عمليات التأمين.

[6] الأمر رقم 07/95 المؤرخ في 25 يناير 1995 والمتعلق بالتأمينات . المعدل والمتمم

الأضرار، إذ تلزم المادة الأولى من الأمر رقم 74/ 15 المعدل والمتمم[1]، كل مالك مركبة بالاكتتاب في عقد تأمين لتغطية الأضرار التي تسببها تلك المركبة للغير وذلك قبل إطلاقها للسير.

كذلك الأمر بالنسبة لتأمين المسؤولية المدنية عن حوادث العمل والأمراض المهنية، إذ ألزم المشرع صاحب العمل [2] بضرورة تأمين عماله عما قد يتعرضون له من أخطار تهددهم أثناء تأدية عملهم أو بمناسبته قد تؤدي إلى فقد القدرة على العمل، وبالتالي فقد أجرهم الذي هو مصدر رزقهم مما يعرضهم لبؤس الحاجة والعوز، ويمكن حصر مجال التأمينات الخاصة في ثلاث مجالات:

تأمينات الأشخاص:

وهي التأمينات التي يكون موضوعها شخص المؤمن له، ويكون الهدف منها حمايته من الأخطار التي تهدده في وجوده أو في صحته أو في سلامة جسده أو في قدرته على العمل. كخطر المرض، العجز، الوفاة. وعلى هذا النحو يكون محل عقد التأمين هو شخص المؤمن له لا ماله، ولذلك فهذا النوع من التأمين لا يخضع لمبدأ التعويض الذي يخضع له تأمين الأضرار لأن الهدف فيه ليس تأمين المؤمن له عن ضرر قد يلحقه جراء تحقق الخطر المؤمن منه، بقدر ما هو تأمين لمواجهة أعباء الحياة نتيجة لتحقق خطر أدى به إلى فقد القدرة على العمل.

كما أن هناك بعض عقود تأمين الأشخاص لا يتصور فيها ضرر إطلاقا مثلما هو الشأن في التأمين في حالة الحياة أين يلتزم المؤمن بدفع مبلغ التأمين للمؤمن له عند حلول أجل العقد إذا بقي المؤمن له على قيد الحياة عند الأجل المحدد في العقد[3] إذ ليس هناك ضرر من بقاء الشخص حيا بعد تاريخ معين[4].

تأمينات الأموال:

وهي التأمينات التي يكون الهدف منها تعويض المؤمن له عن الأضرار التي تلحق بممتلكاته نتيجة تحقق خطر معين كخطر السرقة أو الحريق أو إتلاف ماشيته وغيرها من الأخطار التي من شأنها إتلاف ممتلكات المؤمن له أو نقصها أو نقص القدرة على استعمالها.

تأمينات المسؤولية المدنية:

[1] انظر الأمر رقم 15/74 المؤرخ في 30يناير 1974 المتعلق بإلزامية التأمين على السيارات ونظام التعويض عن الأضرار المعدل والمتمم بالقانون رقم 31/88 المؤرخ في 19 يوليو 1988.

[2] انظر المواد 1،2،3،7 من القانون رقم 14/83 المعدل والمتمم السابقة الإشارة إليه.

[3] انظر المادة 64 من الأمر رقم 07/95 . مرجع سابق.

[4] جلال محمد إبراهيم، **التأمين دراسة مقارنة**، دار النهضة العربية القاهرة 1994 ص110.

وهي التي يكون الهدف منها تأمين المؤمن له من الرجوع عليه بدعاوى المسؤولية، فيأخذ المؤمن على عاتقه التعويض الذي يجب على المؤمن له المسؤول عن الضرر أداءه للغير الذي أصابه الضرر[1]. أو بعبارة أخرى هو ذلك التأمين الذي يهدف إلى تعويض الضرر الذي يصيب الذمة المالية للمؤمن له. إذ تكون هذه الذمة مثقلة بدين المسؤولية، ولهذا فإن تأمين المسؤولية يسمى أيضا بتأمين الديون إذ يهدف إلى تغطية الزيادة التي تصيب العنصر السلبي للذمة المالية للمؤمن له[2].

ثانيا: تأمين المسؤولية المدنية

1- المسؤولية المدنية وفقا للقواعد العامة:

يقصد بالمسؤولية المدنية بصفة عامة إلزام الشخص بتعويض الضرر الذي ألحق بالغير سواء كان ذلك بفعله[3]، أو كان بفعل الغير الذي تجب عليه قانونا أو اتفاقا رقابته إذا كان في حاجة إلى رقابة بسبب القصر أو حالته العقلية أو الجسمية أو كان تابعا له[4]، أو كان بفعل الشيء أو الحيوان الخاضع لرقابته أو حراسته، إذ يلزم القانون كل من يتولى حراسة شيء تعويض الغير عن الضرر الذي قد يلحقه به هذا الشيء أو الحيوان[5] أو نتيجة لعدم تنفيذه لالتزاماته العقدية[6] (مسؤولية عقدية) .

هذا، وتختلف المسؤولية المدنية عن المسؤولية الجزائية في كون هذه الأخيرة تخضع لمبدأ شرعية الجريمة والعقوبة، وبالتالي فلا يمكن أن تترتب المسؤولية الجزائية إلا إذا ارتكبت أحد الأفعال المنصوص والمعاقب عليها في قانون العقوبات[7]، بينما تترتب المسؤولية المدنية على جميع الأفعال التي يرتكبها الإنسان أو الجماد أو الحيوان وتلحق ضررا بالغير وذلك بغرض تعويض هذا الأخير عما لحقه من ضرر وغالبا ما يمثل هذا التعويض مبلغا ماليا[8].

في حين تهدف المسؤولية الجزائية إلى تطبيق العقوبات على الجاني حتى يستقيم ويستقص منه حق المجتمع الذي تمثله النيابة العامة[9]، ويحق للضحية التي لحقها ضرر من فعل الجاني طلب التعويض التعويض عن الأضرار التي نزلت به بسبب الجرم الواقع عليه لذلك أجاز له القانون الانضمام إلى

---

[1] محمد مرسي باشا، **شرح القانون المدني"العقود المسماة" عقد التأمين** ، منشأة المعارف الإسكندرية 2005 ص 403

[2] جلال محمد إبراهيم . مرجع سابق ص 112.

[3] انظر المادة 124 من القانون المدني الجزائري المعدل والمتمم.

[4] انظر المواد 134-136 .المرجع نفسه.

[5] انظر المواد من 138-139 .المرجع نفسه.

[6] انظر المادة 119. المرجع نفسه.

[7] انظر المادة الأولى من الأمر رقم 66-56 المؤرخ في 8 يوليو 1966 المتعلق بقانون العقوبات المعدل والمتمم.

[8] انظر المادة 56 من الأمر رقم 07/95 المعدل والمتمم، مرجع سابق.

[9] انظر المادة 29 من قانون العقوبات. المرجع نفسه.

الدعوى الجزائية التي تحركها النيابة العامة أمام نفس الجهة القضائية طلبا لهذا التعويض[1]، وتكون هذه الدعوى مقبولة أيا كان الشخص المدني أو المعنوي المعتبر مسؤولا مدنيا عن الضرر.

كما تقبل دعوى المسؤولية المدنية عن كافة أوجه الضرر سواء كان ماديا أو جسديا أو معنويا ما دامت ناتجة عن وقائع موضوع الدعوى الجزائية[2]، كما له أيضا أن يباشر الدعوى المدنية منفصلة عن الدعوى الجزائية، غير أنه يتعين إرجاء الفصل فيها لغاية الفصل النهائي في الدعوى الجزائية إذا كانت قد حركت.

2- شروط المسؤولية المدنية:

يشترط القانون لقيام المسؤولية المدنية عن الضرر الذي ألحق بالغير ويستوجب التعويض سواء كان ذلك بفعل الشخص نفسه أو بفعل الغير الذي يكون مسؤولا عنه قانونا أو اتفاقا أو بفعل الشيء أو الحيوان الذي يكون تحت حراسته أو بسبب الإخلال بالالتزامات الناشئة عن العقد أو الامتناع عن تنفيذها وترتب عن ذلك ضرر بالطرف الثاني في العقد (الدائن)، مما يستلزم تعويضه عما لحقه من ضرر وفقا لقواعد المسؤولية العقدية التي تستوجب لاستحقاق التعويض إخلال المدين بالتزاماته التعاقدية أو الامتناع عن تنفيذها وإعذار الدائن للمدين[3]، ويتطلب لقيام المسؤولية المدنية ضرورة توافر الشروط التالية:

أ- **الخطأ**: يشترط المشرع الجزائري لاستحقاق المضرور للتعويض عن فعل ترتب عليه ضرر أن يتصف هذا الفعل بالخاطئ، أي أن يكون نتيجة لخطئ ارتكبه الفاعل حتى يصح التعويض عنه وهذا ما يستشف من المادة 124 مكرر من القانون المدني[4] بقولها:

"كل فعل أيا كان يرتكبه الشخص بخطئه ويسبب ضررا للغير يلزم من كان سببا في حدوثه بالتعويض".

فالخطأ إذن شرط ضروري لقيام المسؤولية المدنية ويعرف على أنه إخلال بواجب قانوني أو تعاقدي أو أخلاقي كان من الممكن تفاديه لولا تقصير أو إهمال أو تعمد الفاعل. ويتكون من ركنين:

---

[1] مصطفى العوجي، **القانون المدني (المسؤولية المدنية)**. منشورات الحلبي الحقوقية لبنان 2009. ص12

[2] انظر المادة 03 من قانون الإجراءات الجزائية الجزائري المعدل والمتمم.

[3] انظر المادة 119 من القانون المدني

[4] المادة 124 معدلة بموجب القانون 10/05 المؤرخ في 02 يونيو 2005 المعدل والمتمم للقانون المدني.

-**ركن مادي**: وهو التعدي أو الانحراف في صورة الإضرار بالغير سواء كان ذلك بالإيجاب أي قيام الشخص بالفعل غير المشروع معاقب عليه في القانون، أو بتصرف يهدف إلى الإضرار بالغير وهو الامتناع عن أداء واجب قانوني أو أخلاقي أو تعاقدي.

-**وركن معنوي**: وهو علم الشخص وإدراكه بعدم مشروعية الفعل الذي يقوم به وكذا الضرر الذي سيلحقه بالآخرين أي أن الشخص القائم بالفعل الذي ترتب عليه الضرر قادر على التمييز بين الخير والشر، والنفع والضرر، فيدرك أن تعديه يلحق ضررا بالغير. فالتمييز إذن هو مناط المسؤولية التقصيرية [1]. فتتحقق إذا وجد وتنعدم إذا انعدم[2]. وسنّ التمييز ثلاثة عشر سنة، أما أساس المسؤولية العقدية فهو بلوغ الشخص سنّ 19 سنة كاملة[3] .

ب- **الضرر** : وهو ما ترتب عن قيام الشخص بفعل مخالف للقانون أو للعقد أو الأخلاق وأدى إلى أضرار بالغير، سواء كان ذلك في ماله فيؤدي إلى إتلافه أو الانتقاص من قدرة استعماله. أو بشخصه فيؤدي بذلك إلى المساس بسلامة جسده فيلحق به عجزا قد يكون مؤقتا وقد يكون دائما، ويطلق عليه في هذه الحالة: الضرر المادي.

كما قد يترتب عن الفعل الضار ضرر معنوي وهو ذلك الضرر الذي يمس بحرية الشخص أو بشرفه أو بسمعته[4] . وهي أضرار لا يمكن جبرها ولا تقييمها، ومع ذلك يحكم القاضي بالتعويض عنها.

ج- **العلاقة السببية:** وهي العلاقة التي تربط الخطأ أي الفعل الضار الذي أتاه الشخص والضرر المترتب عليه. أي أن يكون الخطأ هو الذي أنشأ الضرر الذي يدعيه المضرور، بمعنى يجب أن يكون خطأ المسؤول هو المتسبب في الضرر فهو العلة التي أوجدت الضرر الذي أصاب الضحية[5]. وهذا ما تبنّاه المشرع الجزائري في نص المادة 124 بقولها:

"كل عمل أيا كان يرتكبه الشخص بخطئه ويسبب ضررا بالغير يلزم من كان سببا في حدوثه بالتعويض"؛ أي أنه يلزم لقيام المسؤولية المدنية أن يكون هناك خطأ وأن يحدث ضررا بالغير، يكون هذا الضرر نتيجة للخطأ المرتكب من قبل المسؤول الذي يلتزم بدفع تعويض للمضرور عما لحقه من ضرر بسبب خطئه. ويقع عبء إثبات الضرر على الضحية، وإن عجز عن إثبات ذلك فقد حقه في التعويض.

---

[1] المادة 125 من القانون المدني الجزائري.

[2] عبد المجيد السملالي، **المختصر في النظرية العامة للالتزام**، دار العلم 2009 ص 118.

[3] انظر المادة 40 من القانون المدني الجزائري

[4] انظر المادة 182 من القانون المدني الجزائري معدلة بموجب القانون 05-10 . مرجع سابق

[5] علي فيلالي، **التزامات الفعل المستحق للتعويض** ، رموفم للنشر الجزائر 2010 ص 312

ثالثا: تأمين المسؤولية المدنية

تبدو أهمية تأمين المسؤولية المدنية في كون أن الإنسان لم يعد مسؤولا عن تقصير نفسه فحسب، بل أصبح مسؤولا عن أفعال أشخاص آخرين يكونون تحت مسؤوليته أو أشياء أو حيوانات تكون تحت حراسته، إذ يلزمه القانون بدفع تعويض عما ترتب من أضرار للآخرين ألحقها بهم من هم تحت مسؤوليته، مما يثقل ذمته المالية دون أن يصدر منه أي تقصير[1]، لذلك يلجأ إلى شركة التأمين للتأمين ضد هذا الخطر أي خطر المسؤولية المدنية، وبموجب العقد المبرم بينه وبين شركة التأمين تحل هذه الأخيرة محله في دفع ما استحق للمضرور من تعويض، سواء كان ذلك عن فعله أو فعل من هم تحت مسؤوليته القانونية أو الاتفاقية ، وفي مقابل ذلك يلزم المؤمن له بدفع أقساط هذا التأمين، وبذلك يحمي تأمين المسؤولية المدنية المسؤول المدني من رجوع الغير عليه بدعوى المسؤولية المدنية، كما يحمي من جهة ثانية المضرور من خطر إعسار المسؤول المدني. وبذلك يوفر حماية لكلا الطرفين وهما المسؤول المدني والطرف المضرور.

1-أهداف المسؤولية المدنية:

يهدف تأمين المسؤولية المدنية إلى التزام المؤمن "شركة التأمين" بأداء التعويض المقرر للمضرور بدلا من المؤمن له وهذا ما هو واضح من نص المادة 56 من الأمر رقم 95/ 07 بقولها:

"يضمن المؤمن التبعات المالية المترتبة على مسؤولية المؤمن له بسبب الأضرار اللاحقة بالغير".

يتضح من نص المادة أن الهدف من تأمين المسؤولية المدنية ليس إيجاد ضمان للغير المضرور وإنما جعل المؤمن له "المسؤول عن الضرر" في مأمن من دعوى المسؤولية المدنية التي يرفعها ضده المضرور، فالضرر الذي تسببه هذه الدعوى للمؤمن له والمتمثل في التعويض هو الذي يأخذه المؤمن (شركة التأمين) على عاتقه ويلتزم بدفعه للطرف المضرور عند استحقاقه.

فالتأمين من المسؤولية وإن كان يشترط وجود طرف ثالث في هذا العقد وهو الطرف المضرور غير أن الهدف منه ليس توفير ضمان لهذا الأخير لأنه ليس اشتراطا لمصلحة الغير وإنما يعمل لمصلحة المؤمن له، وكون المضرور له حق مباشر على المؤمن (شركة التأمين) لا يمنع من أن شركة التأمين تمنح ضمانها للمؤمن له عما استحق للطرف المضرور من تعويض[2].

2- صور المسؤولية المدنية

من أهم صور المسؤولية المدنية نذكر على سبيل المثال:

---

[1] محمد كامل مرسي باشا. **شرح القانون المدني**، منشأة المعارف، الإسكندرية 2005 ص 402.

[2] محمد كامل مرسي باشا. مرجع سابق. ص 404

أ- تأمين المسؤولية المدنية الخاصة:

وتشمل مسؤولية رب الأسرة عما يسببه أبناؤه القصر وغيرهم من تابعيه وفقا لما ينص عليه القانون، وتكون أساس المسؤولية هنا القانون، وذلك وفقا لنص المادة 134 من القانون المدني التي تنص على أنه:

"كل من يجب عليه قانونا أو اتفاقا رقابـة شخص في حاجة إلى الرقابة بسبب قصره أو بسبب حالته العقلية أو الجسمية يكون ملزما بتعويض الضرر الذي يحدثه ذلك الشخص للغير بفعله الضار".

من نص المادة يتضح أن المسؤولية للأب عن أبنائه القصر تقوم على أساس خطأ مفترض فيه أنه أهمل مراقبة وتربية ولده. ولا يستطيع التملص من المسؤولية إلا إذا أثبت أنه قام بواجب الرقابة أو أثبت أن الضرر كان لا بد من حدوثه ولو بذل في سبيل ذلك ما ينبغي أن يكون من العناية.[1]

ويجري الأمر بالمثل بالنسبة لمسؤولية المتبوع إذ يكون مسؤولا على الضرر الذي يحدثه تابعه بفعله الضار متى كان واقعا منه في حالة تأديته لوظيفته أو بسببها أو بمناسبتها، وتقوم علاقة التبعية حتى وإن لم يكن المتبوع حرا في اختيار تابعه متى كان هذا الأخير يعمل لحساب المتبوع[2].

مما تقدم يتضح قيام المسؤولية المدنية للأب عما يسببه أبناؤه القصر من ضرر بالغير وكذلك ما يلحق الغير من أضرار من فعل أعمال التابع وأساس هذه المسؤولية نصوص واردة في القانون كما هو واضح من نصوص المواد أعلاه. إذ يلزمه القانون بدفع تعويض للطرف المضرور، وفي حالة إبرامه لعقد تأمين على المسؤولية المدنية تتولى شركة التأمين (المؤمن) دفع هذا التعويض بدلا عنه، وأساس إلزام شركة التأمين هنا هو العقد المبرم بينها وبين المؤمن له الذي هو الأب أو المتبوع في مثالنا هنا. لكن شركة التأمين هنا تدفع التعويض ليس للمؤمن له (طالب التأمين)، بل يدفع التعويض للطرف المضرور، ولا تقوم بذلك إلا إذا أثبت الطرف المضرور وجود الضرر وطالب به سواء كان ذلك وديا أو قضائيا، ذلك أن التأمين لا يضمن الضرر الذي ألحق بالطرف المضرور وإنما يضمن الضرر الذي يلحق بالمؤمن له وهو التعويض المستحق بسبب مسؤوليته المدنية، فالتأمين هنا لا يشترط لمصلحة الغير وإنما لمصلحة المؤمن له نفسه، وكون المضرور له حق مباشر ضد المؤمن (شركة التأمين) لا يمنع من أن المؤمن يمنح ضمانا للمؤمن له[3] .

ب-تأمين المسؤولية المدنية لصاحب العمل:

---

[1] محمد كامل مرسي باشا. مرجع سابق. ص 404

[2] انظر المادة 136 من القانون المدني الجزائري

[3] محمد كامل مرسي باشا، مرجع سابق ص 405

وهو التأمين الذي يهدف إلى تعويض الخسائر والأضرار الناتجة عن حوادث العمل التي تقع لعمال المؤمن له أو المستخدم أثناء العمل أو بسببه[1].

وحادث العمل الذي يكون مجالا للتعويض هو ذلك الحادث الذي يترتب عليه أذى يلحق بجسم العامل ومن شأنه أن يمس بالأداء الوظيفي لأحد أعضائه أو بفقده حياته وعليه فلا يستحق العامل وفقا لقانون حوادث العمل والأمراض المهنية، التعويض عن الأضرار التي قد تلحق به ولا تمس بجسمه أي الأضرار المادية التي قد تلحق بأمواله كأن تتلف سيارته داخل مقر عمله إذ يكون التعويض هنا وفقا لقانون إلزامية التأمين على السيارات والتعويض عن الأضرار الجسمانية[2].

أما إذا توفي العامل داخل سيارته نتيجة لانفجار محركها وهو يتأهب للعودة من العمل بمقر عمله إلى بيته ففي هذه الحالة يكيف الحادث بأنه حادث عمل ويستحق ذوو حقوق العامل التعويض عن الضرر الذي ألحق بهم نتيجة لفقدهم لمعيلهم وفقا للتأمين عن المسؤولية المدنية عن حوادث العمل والأمراض المهنية بينما يتم التعويض عن الأضرار المادية التي ألحقت بالسيارة وفقا للتأمين عن المسؤولية المدنية عن حوادث السيارات[3]، وفي حالة عدم وجود تأمين يتولى التعويض الصندوق الخاص بالتعويضات حسب الأحوال .

ويعتبر التأمين من المسؤولية الناتجة عن حوادث العمل والأمراض المهنية من التأمينات الإجبارية التي ألزم المشرع صاحب العمل بضرورة تأمين عماله ضد هذا الخطر كما تكون أقساطه على صاحب العمل وفي حالة عدم الدفع تسري عليه الجزاءات القانونية[4] .

هذا، ولقد عرف المشرع الجزائري في نص المادة السادسة (06) من القانون رقم 83/ 13 المتعلق بحوادث العمل والأمراض المهنية على حادث العمل بأنه:

"يعتبر كحادث عمل كل حادث انجرت عنه إصابة بدنية ناتجة عن سبب مفاجئ وطرأ في إطار علاقة العمـــــل"

وما يلاحظ على نص المادة أعلاه أن المشرع الجزائري اعتمد في تحديد مفهوم حادث العمل على المعيار الوظيفي، دون توضيح فيما إذا كان يجب أن يقع داخل مقر العمل أو خارجه، وفيما إذا كان يجب وقوعه خلال أوقات العمل الرسمية أم لا. لكنه تدارك الأمر في نص المادة السابعة (07) من نفس القانون ووسع في مفهوم حوادث العمل إلى الأحداث التالية:

---

[1] انظر المادة 06 من القانون رقم 13/83 المعدل والمتمم،المتعلق بحوادث العمل والأمراض المهنية. السابق الإشارة إليه

[2] انظر المادة الأولى من الأمر رقم 15/74 المعدل والمتمم المتعلق بإلزامية التعويض عن السيارات وتعويض الأضرار الجسمانية.

[3] زرارة صالحي الواسعة، **الحماية القانونية للعامل المصاب في حادث عمل**، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة قسنطينة، العدد 30، ديسمبر 2008 مجلد ب ص 148.

[4] انظر المادة 6 من القانون رقم 14/83 المعدل والمتمم. السابق الإشارة إليه

أ- الأحداث الواقعة أثناء القيام بمهمة خارج المؤسسة سواء كانت هذه المهمة ذات طابع استثنائي أم دائم وتأتي تطبيقا لتعليمات صاحب العمل أو المستخدم.

ب- الحوادث التي تقع أثناء ممارسة عهدة انتخابية أو بمناسبة ممارستها.

ج- الحوادث التي تقع للعامل أثناء مزاولته لدراسته بانتظام خارج أوقات العمل.

وقد وسع المشرع مفهوم حادث العمل ليشمل الحوادث التي تقع أثناء النشاطات الرياضية التي تنظمها الهيئة المستخدمة،و كذلك حادث الطريق الذي يعتبر بمثابة حادث عمل حيث قضى في المادة الثانية عشر (12) من نفس القانون على أنه يعتبر حادث عمل الحادث الذي يطرأ أثناء المسافة التي يقطعها المؤمن له للذهاب إلى عمله أو الإياب منه، مهما كانت وسيلة النقل المستعملة في ذلك بشرط ألا ينحرف مسار المؤمن له المعتاد للذهاب عبره إلى عمله.

وغرض المشرع من تكييف هذا الحادث بحادث عمل هو توفير الحماية اللازمة للعامل ذلك أن التعويض الذي يقدم للعامل عندما يكيف الحادث كحادث عمل غير الذي يمنح له لو كيف الحادث كحادث مرور[1].

وتبدو أهمية هذا التأمين في كونه إجباريا كما سبق وأن أشرنا، وذلك حتى تحمي العامل الذي كان العمل سببا مباشرا فيما ألحق به من أضرار سواء كانت مادية أو جسدية أدت به إلى الانقطاع عن العمل وبالتالي فقد مصدر رزقه مما يعرضه وأسرته لبؤس الحاجة والعوز.

وهذه الحماية من قبل المشرع لا تقوم على اعتبارات إنسانية فقط بل لها أهمية اقتصادية تتعلق بالإنتاج والإنتاجية، فالعامل الذي يعمل وهو مطمئن على أنه في حالة تعرضه لحادث عمل فالقانون ألزم صاحب العمل بدفع تعويض له متى ألحق به ضرر سواء مادي يتعلق بفقد أجره باعتبار أنه لا أجر بدون عمل وكذلك التعويضات العينية المتعلقة بكل النفقات التي أنفقها من أجل العلاج من الأذى الجسدي الذي ألحقه به الحادث.

كما تبدو أهمية التأمين على المسؤولية المدنية ضد أخطار حوادث العمل أيضا في توفير الحماية للعامل وذلك بضمان حصوله على التعويض عما لحقه من ضرر أيا كان نوعه وحماية لصاحب العمل إذ يتولى المؤمن دفع هذه التعويضات بدلا منه باعتباره المسؤول عن ذلك وأساس المسؤولية هنا هو العقد (عقد العمل) المبرم بينه وبين العامل.

فيما يكون أساس المسؤولية بالنسبة للمؤمن هو عقد التأمين ضد حوادث العمل والأمراض المهنية الذي جعل القانون أقساطه على نفقة صاحب العمل لوحده كما سبق وأن أشرنا.

---

[1] لمزيد من التفصيل، انظر مقالنا المنشور في مجلة العلوم الإنسانية السابق الإشارة إليه

كما أقام القانون التعويض في حوادث العمل وما يترتب عليها من أضرار مادية وجسمانية على أساس نظرية الخطر لا الخطأ، وهذا خروجا عن القواعد العامة التي تستلزم لاستحقاق التعويض ضرورة توافر أركان المسؤولية المدنية المتمثلة في الخطأ والسبب وعلاقة السببية بينهما.

وبذلك يستحق العامل التعويض لمجرد إثبات الضرر الذي لحق به دونما حاجة إلى إثبات خطأ صاحب العمل من عدمه. ذلك أن التأمين هنا يحمي مصلحة اجتماعية تتمثل في الطبقة العاملة التي تكون الشريحة العريضة في المجتمع.

ج- تأمين المسؤولية المدنية عن الأضرار الناتجة عن حوادث المرور:

يعتبر التأمين عن المسؤولية المدنية الناشئة عن إصابة الغير بالأضرار نتيجة لاستعمال المركبات من التأمينات الإلزامية التي أقرها المشرع بموجب المادة الأولى من الأمر رقم 74/ 15 المعدل والمتمم المتعلق بإلزامية التأمين على السيارات ونظام التعويض عن الأضرار الجسمانية لغرض حماية المضرور من الأخطار الناشئة عن حوادث المرور، وخصص عقوبات جزائية لمن لم يمتثل لهذه الإلزامية[1].

وتعتبر المسؤولية المدنية عن حوادث المرور من أهم تطبيقات المسؤولية المدنية على الإطلاق نظرا لما تسببه حوادث المرور من أضرار وارتفاع نسبة حوادث المرور بدرجة كبيرة نتيجة لازدياد عدد السيارات خاصة بعد التسهيلات المقدمة من البنوك فيما يتعلق بالقروض حيث تشير الإحصائيات المقدمة من قبل الدرك الوطني أن نسبة حوادث المرور في ازدياد مستمر.

لذلك كان المشرع محقا في جعل هذا التأمين إجباريا وذلك بهدف حماية المضرورين وتعويضهم عن المخاطر التي تنشئ أضرارا لهم أثناء سيرهم في الطريق أو الناتجة عن سير السيارات في الطريق العام.

كما كانت الحكومة الجزائرية محقة عندما أمرت بوقف قروض الاستهلاك المخصصة لشراء السيارات حيث أدت التسهيلات الممنوحة بموجب هذه القروض إلى أن أصبح عدد السيارات عند بعض العائلات يساوي عدد أفرادها، وترتب على ذلك تزاحم واختناق في حركة المرور وعرقلتها، أضف إلى ذلك عدم التحكم الجيد في السياقة وعدم احترام قواعد المرور الذي ترتب عليه انعدام الأمن عبر الطرقات إذ تزهق أرواح بنسب عالية من مستعملي الطريق بما في ذلك المارة.

وحسنا فعل المشرع الجزائري عندما أمر بإقامة تدابير ردعية عند عدم احترام القواعد الخاصة بحركة المرور عبر الطرق وذلك بموجب القانون رقم 01/ 14 المؤرخ في 19 أوت 2001 المتعلق بتنظيم حركة المرور عبر الطرق وسلامتها وأمنها المعدل والمتمم[2]. نذكر على سبيل المثال نص المادة

---

[1] انظر المادة 191 من الأمر رقم 07/95 المتعلق بالتأمينات المعدل والمتمم.

[2] المعدل والمتمم بموجب القانون رقم 16/04 المؤرخ في 10 نوفمبر 2004 والأمر رقم 03/09 المؤرخ في 22يوليو 2009

68 من هذا القانون التي قضى المشرع بموجبها بعقوبة من سنتين (02) إلى خمس سنوات وبغرامة من 100.000 إلى 300.000 د.ج على كل سائق ارتكب جريمة القتل[1] وهو في حالة سكر أو تحت تأثير مواد أو أعشاب تدخل ضمن أصناف المخدرات وقد تصل العقوبة إلى عشر (10) سنوات حبسا وغرامة من 500.000د.ج إلى 1.000.000د.ج عندما يتعلق الأمر بسياقة مركبة تابعة لأصناف الوزن الثقيل أو النقل الجماعي أو نقل المواد الخطيرة.

وقد صنف المشرع بموجب هذا القانون مخالفات القواعد الخاصة بحركة المرور حسب خطورتها إلى مخالفات وجنح وصنف المخالفات إلى أربع درجات ووصل بعقوبة الجنحة إلى 10 سنوات، وذلك لغرض ردع مرتكبي مخالفات قواعد المرور من أجل توفير أمن الطرق والوقاية من حوادث المرور علما أن المشرع لم يكتف فقط بوضع التدابير الردعية والتشدد أكثر فأكثر مع السائقين، بل اشتمل هذا القانون أيضا على قواعد تحدد كيفية استعمال الطرق العمومية وكيفية ضبط حركة المرور عبر الطرق وذلك قصد ضمان أفضل شروط الأمن والسير في الطرق.

كما وضح المشرع في هذا القانون كيفية السير على الأرصفة أو حواف الطريق المهيأة خصيصا لاستعمالها لهذا الغرض، ومنعهم من استعمال أطر الأرصفة التي من شأنها إعاقة حركة المرور[2] وذلك لغرض حمايتهم من المخاطر التي قد تلحق بهم بفعل مخاطر السيارات.

وأمر المشرع بإلزامية إخضاع السيارات إلى المعاينة التقنية المخصصة للتأكد من حالة الصيانة السيارة ومدى قابليتها للسير في الطريق بدون خطر[3]

أضف إلى ذلك ما تأتيه الدولة من مجهودات في مختلف الميادين كالإصلاحات المتواصلة لشبكات الطرق والتدابير العملية في مجال الوقاية وكذا الحماية، وكذلك توعية السائقين ومستعملي الطرق، والتنظيم الدوري للحملات الخاصة بالوقاية والأمن في الطرق، الحراسة والرقابة الدائمتين لحركة المرور في الطرق من طرف المصالح المؤهلة لذلك وغيرها من الإجراءات لغرض توفير أمن الطرق والوقاية من حوادث المرور.

غير أن هذه الإجراءات وإن كانت ومما لا شك فيه ستؤدي إلى انخفاض في حوادث المرور إلا أنها لا يمكن أن تمنع وقوع الحوادث . لذلك ألزم المشرع الجزائري كل مالك سيارة بإجراء تأمين يضمن مسؤوليته المدنية على الحوادث التي يتسبب فيها للغير ويكون مسؤولا عنها، إما المسؤولية تقصيرية أو عقدية، أي أن المؤمن له يقوم بإبرام عقد التأمين لتأمين الأضرار التي يحدثها للغير.

---

[1] ملاحظة: نلاحظ أن نص المادة جاء بعبارة جريمة القتل والصحيح هو القتل الخطأ ولأن النص الفرنسي جاء بالصيغة التالية

[2] المادة 34 من القانون رقم 14/01 المؤرخ في 19 أوت 2001 المتعلق بتنظيم حركة المرور عبر الطرق وسلامتها وأمنها المعدل والمتمم.مرجع سابق

[3] انظر المادة 3 من المرسوم التنفيذي رقم 223/03 المؤرخ في 10 يونيو 2003 المتعلق بتنظيم المراقبة التقنية للسيارات وكيفيات ممارستها.

ولغاية سنة 1974 تاريخ صدور الأمر رقم 74/ 15 بإلزامية التأمين على السيارات ونظام التعويض عن الأضرار الجسمانية المعدل والمتمم السابق الإشارة إليه. كان يفترض لاستحقاق التعويض خطأ سائق المركبة المؤمنة، هذا الخطأ الذي يمكن إثبات عكسه بانتفاء المسؤولية عن السائق وبالتبعية عن شركة التأمين فيما يتعلق بالتعويض، لعدم توافر ركن الخطأ الذي يعتبر شرطا أساسيا لقيام مسؤولية السائق، وعند انتفاء هذا الركن فإن المضرور مهما كان يحرم من التعويض لعدم توافر ركن الخطأ والضرر وعلاقة السببية بينهما، وعندها يصبح للقاضي سلطة تقديرية واسعة فيما يتعلق بتقدير تعويض المضرور ولا يخضع لرقابة محكمة النقض[1] (المحكمة العليا حاليا)، إلا فيما يتعلق بالعناصر المكونة للضرر قانونا "الخطأ والضرر وعلاقة السببية"، وقد ترتب عن ذلك عدة نتائج منها:

1- تراكم ملفات حوادث المرور أمام القضاء ومؤسسات التأمين بسبب الإجراءات القضائية المعقدة.

2- تأخر المحاكم في الفصل في المنازعات المترتبة عن حوادث المرور وإصدار أحكام بعد حوادث المرور بسنوات.

3- ظهور اختلاف كبير في أحكام القضاء بسبب عدم وجود ضوابط أو معايير تحدد التعويض المستحق للمضرورين من حوادث المرور إذ كان الاعتماد الكلي للسلطة التقديرية للقاضي الأمر الذي أدى إلى عدم المساواة بين الضحايا في التعويض.

4- حرمان جزء كبير من ضحايا حوادث المرور من الاستفادة من التعويض بسبب مسؤوليتهم في الحادث مما جعل هؤلاء ومن هم تحت كفالتهم يعيشون في مشاكل اجتماعية حادة في غياب تشريع يحمي الأشخاص المصابين في الحادث أو ذوي حقوقهم في حالة الوفاة. الأمر الذي جعل المشرع الجزائري وعلى غرار غالبية المشرعين في العالم يخرج عن النظام التقليدي الذي يبني تعويض المضرور على نظرية الخطأ والضرر وعلاقة السببية بينهما، إلى نظام جديد يعتمد في تعويض المضرور على نظرية الخطر وذلك بموجب الأمر رقم 74/ 15 وبموجب المادة الثامنة (08) منه أصبح تعويض أي متضرر من حادث مرور مضمونا قانونا في كل الحالات كما أصبحت شركة التأمين ملزمة بنص القانون بالتعويض عن الوفاة أو عن الإصابات البدنية التي تلحق بأي شخص من جراء استعمال المركبة في الأراضي الجزائرية بغض النظر عن توافر ركن الخطأ من عدمه وهذا ما هو واضح من نص المادة الثامنة والتي تنص على أنه:

"كل حادث سير سبب أضرارا جسمانية يترتب عليه تعويض لكل ضحية أو ذوي حقوقها وإن لم تكن للضحية صفة الغير تجاه الشخص المسؤول مدنـيا عن الحادث".

---

[1] ابن قاردة بوجمعة، **النظام القانوني على المسؤولية المدنية عن حوادث سير المرور**، الجزائر 1998 ص7.

نستنتج من نص المادة أعلاه أنه وللحصول على تعويض عن ضرر جسماني سببه حادث مرور، يكفي وقوع ضرر تسببه مركبة ويشمل هذا التعويض كل شخص لحق به ضرر من جراء حادث مرور بما في ذلك المكتتب في التأمين أي طالب التأمين (المؤمن له) ومالك المركبة ومسبب الحادث ضمن الشروط المنصوص عليها في نص المادة الثالثة عشر (13) من الأمر رقم 74/ 15 المعدل والمتمم[1] . ولا يشترط أن يكون السائق مخطئا أو غير مخطئ، بل أن خطأ الضحية نفسه يعطيه الحق في التعويض.

كما يتضح من نص المادة أيضا أن المشرع الجزائري قد ألغى شرط الخطأ كسبب للتعويض كما ألغى أيضا صفة الغير من أجل الحصول على تعويض في حالة حوادث المرور التي تسبب أضرارا جسمانية. ولهذا لا يشترط القانون عند الفصل في الدعوى المدنية البحث عن مسؤولية الضحية في وقوع الحادث ما عدا في حالات استثنائية حددها في المواد 13،14،15 من الأمر رقم 74/ 15 المعدل والمتمم.

الخاتمـــة:

رغم إلزام المشرع الجزائري بموجب المادة 124 من القانون المدني كل من ألحق ضررا بالغير بدفع تعويض عن هذا الضرر. جعل تأمين المسؤولية المدنية من التأمينات الإلزامية لضمان حصول المضرور على التعويض عما ألحقه به المسؤول المدني من أضرار. سواء كان ذلك بفعله أو بفعل من هم تحت مسؤوليته قانونا أو اتفاقا. ذلك لأن هذا التأمين يحمي الطرف المضرور من خطر إعصار المسؤول المدني إذ تحل شركة التأمين (المؤمن) محله عما استحق للطرف المضرور من تعويض، وفي الوقت ذاته فهو يحمي المؤمن له المسؤول عن الضرر من دعوى المسؤولية المدنية التي يرفعها عليه الطرف المضرور، فهو يحقق مصلحة لكلا الطرفين، المتسبب في الضرر والمضرور. وبذلك يكون المشرع الجزائري قد أكد ضمان حصول الطرف المضرور على التعويض.

هذا وإذا كانت القاعدة تستوجب لقيام المسؤولية المدنية ضرورة توافر عنصر الخطأ والضرر وعلاقة السببية بينهما. فإن المشرع الجزائري خرج عن هذه القاعدة في بعض أنواع المسؤوليات المدنية مثل المسؤولية المدنية عن حوادث العمل والأمراض المهنية، وكذلك المسؤولية المدنية المترتبة عن حوادث المرور، إذ تبنى المشرع نظرية الخطر لا الخطأ، حيث يستحق الطرف المضرور التعويض في مثل هذه الحوادث بغض النظر عن خطئ الفاعل من عدمه، مما يوفر الحماية القانونية للطرف المضرور في مثل هذه الحوادث بل إن خطأ الضحية نفسه يعطيه الحق في التعويض.

---

[1] تتعلق الشروط المنصوص عليها في نص المادة 13 بحالة السائق الذي ثبتت مسؤوليته عن جميع الأخطاء ما عدى حالة القيادة في حالة سكر فإن التعويض الممنوح له يخفض بنسبة الحصة المعادلة للمسؤولية التي وضعت على عاتقه إلا في حالة العجز الدائم المعادل لـ 50% إذ يستحق التعويض كاملا ما عدى في حالة القيادة في حالة سكر إذ لا يحق له المطالبة بأي تعويض وكذلك السائق السارق.